

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

**FABRYCIO CRIZOSTOMO KOCK**

**ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ATORES SOCIAIS SOBRE A  
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

**VITÓRIA - ES  
2014**

**FABRYCIO CRIZOSTOMO KOCK**

**ANÁLISE DOS DISCURSOS DE ATORES SOCIAIS SOBRE A  
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública. Área de concentração: Gestão Pública.

**Orientador: Prof. Dr. Duarte de Souza Rosa Filho**

VITÓRIA - ES  
2014

*Aqueles que querem mudar o futuro do Brasil dependente.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma tarefa que pode nos colocar em maus lençóis, pois é bem possível esquecer alguém e, portanto, causar algum ressentimento. Por essa razão já inicio esses agradecimentos pedindo desculpas àqueles que não mencionei, não ignorando porém sua importância nesse processo de construção acadêmica.

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo, que é Deus, por ter me dado a possibilidade de entender um pouco da vida, aprender com meus semelhantes e a evoluir na caminhada espiritual.

Agradeço a meus pais, Olendino (*in memoriam*) e Rita, por terem compreendido minhas pretensões, permitindo que eu realizasse esse grande objetivo e por compreenderem a minha ausência.

Agradeço a minha esposa Neri, que sempre esteve ao meu lado, mesmo nos momentos em que eu não estive ao seu, me respeitou e acreditou no meu objetivo. Talvez eu nunca possa retribuir sua dedicação, mas ela terá sempre meu amor e respeito.

Agradeço aos meus enteados, filhos do coração: Hermann, Sabrina e Gabriela, por terem entendido minha opção e apoiado a decisão de “abandoná-los” temporariamente.

Aos meus colegas de curso, aos mestres, à Coordenadora do Programa, Professora Teresa Cristina Janes Carneiro, ao Ex-Diretor do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, amigo e irmão, Professor Marcelo Suzart de Almeida, que direta e indiretamente me ajudou a concluir esse mestrado.

Aos amigos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, a Carla Viviane, Kríssia, Viviana, Giselly e Thays, que por tantos momentos cobriram minhas ausências de maneira eficiente, talvez até mais eficiente do que eu, e que por diversos momentos me ouviram e me aconselharam quanto a conclusão dessa dissertação. Às amigas Giselly e Thays, em especial, por terem revisto todo o texto com carinho e com zelo, propondo e corrigindo as muitas falhas que persistiam após as minhas inúmeras leituras.

À amiga Polyana Schmith, ex-aluna e doutoranda em Psicologia, pelos inúmeros conselhos para a conclusão deste trabalho, incluindo o trato com o meu orientador.

Agradeço aos Professores Letícia Dias Fantinel e Marison Luiz Soares, pelo carinho e por terem aceitado o convite de participar das bancas de qualificação do projeto e de defesa da dissertação e à Professora Marilene Olivier Ferreira de Oliveira, pelas horas dedicadas a uma boa discussão sobre a metodologia deste trabalho e o carinho que me recebeu e orientou pelos melhores caminhos a seguir. A contribuição de vocês foi fundamental para a conclusão desta dissertação. Agradeço especialmente ao meu orientador, Professor Duarte de Souza Rosa Filho, que me apresentou a Análise Crítica do Discurso de Fairclough, e com sua dedicação, paciência e criticidade indicou o melhor caminho a seguir. Obrigado por acreditar em mim.

Finalmente agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo, pela oportunidade.

A todos vocês, muito obrigado!

## **RESUMO**

O objetivo geral da dissertação é analisar se os discursos dos atores sociais brasileiros sofrem influência do Banco Mundial no tema das políticas públicas da Educação Superior no Brasil e o que permeia o discurso desses atores sociais diante deste tema. Para tanto, necessário foi definir os atores sociais, neste caso: Banco Mundial (BIRD), Ministério da Educação (MEC), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Optou-se para esta pesquisa uma abordagem qualitativa, cujo tipo é classificado como compreensiva. Além disso, há a dimensão bibliográfica, por duas razões: a primeira porque o material utilizado possui essa natureza, ou seja, relatórios, leis, normas, artigos científicos, dissertações, teses, acordos e livros e, segundo, por que foi a partir dele que se construíram os capítulos iniciais e sustentou a fundamentação teórica deste trabalho. O instrumento utilizado de coleta de dados foi o levantamento, uma vez que nesta pesquisa não houve a necessidade de utilizar instrumentos como questionários ou entrevistas. O material bibliográfico selecionado foi separado em dois tipos: o primeiro que compôs a fundamentação teórica e subsidiou o trabalho de maneira geral e o segundo material selecionado para o objeto precípua da pesquisa, que é a análise do discurso, utilizando-se para tal a Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough, que se mostrou indispensável para alcançar o objetivo do presente trabalho. Há evidências de que alguns desses atores sociais sofrem influência do Banco Mundial em seus discursos, no que diz respeito a políticas públicas para a Educação Superior no Brasil. O trabalho ao final atinge o seu objetivo e propõe a atualização do debate, para qualificar e politizar as discussões sobre o papel de organismos financeiros nas políticas educacionais brasileiras, de tal forma que a sociedade civil organizada compreenda, debata e formule seus questionamentos diante da influência desses organismos financeiros e, a partir disso, seja possível articular, elaborar e executar políticas públicas em educação para o Ensino Superior no Brasil com mais independência e soberania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas, Educação Superior, Banco Mundial, Análise Crítica do Discurso, Atores Sociais.

## **ABSTRACT**

The overall aim of the dissertation is to analyze whether Brazilian social actors' discourses are influenced by the World Bank on the subject of public policies on Higher Education in Brazil and what permeates these social actors' discourses on this matter. In order to do so, it was necessary to define the social actors, which, in the case were the International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), Ministry of Education (MEC), Council of Rectors of the Brazilian Universities (CRUB), Association of Directors of Federal Institutions of Higher Education (ANDIFES) and the National Union of Teachers of Higher Education Institutions (ANDES-SN). For this research it was defined to make use of a qualitative approach, whose type is classified as comprehensive.

Besides that, there is a bibliographic dimension added, for two reasons: first, because the material used is of this nature – that is, is composed by reports, laws, norms, scientific papers, dissertations, theses, agreements and books; and second, because it was the starting point for the building of the initial chapters and it was the sustenance the theoretical basis of this paper. For the data collection, there was no need for using tools such as questionnaires or interviews. The selected bibliographical material was separated into two parts: the first part, which composed the theoretical basis and subsidized this paper in general; the second part of the material selected for the main purpose of the research, which is the discourse analysis and for such purpose the Critical Discourse Analysis (CFDA) formulated by Norman Fairclough was used – it demonstrated to be imperative in order to achieving the goal of this present paper. There are evidences that some of these social actors suffer the influence of the World Bank in its discourses, regarding public policies for Higher Education in Brazil. In the end, the paper meets its goal and proposes the updating of the debate in order to qualifying and politicizing the discussions about the role of financial organisms on the Brazilian educational policies so that the organized civil society understands, debates and formulates its questionings regarding the influence of these financial organisms and, starting from that point, that it can be capable of elaborating and executing public policies on Higher Education in Brazil with more independence and sovereignty.

**KEYWORDS:** Public policies. Higher education. World bank. Critical discourse analysis. Social actors.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABRUC</b>	Associação Brasileira de Universidades Comunitárias
<b>ACD</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>AD</b>	Associação Docente
<b>AIF</b>	<i>Asociación Internacional de Fomento</i>
<b>ANDES-SN</b>	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
<b>ANDIFES</b>	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
<b>CAS</b>	Estratégias de Assistência ao País
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>CFI</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CF/88</b>	Constituição Federal de 1988
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>DE</b>	Dedicação Exclusiva
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ENAD</b>	Encontro Nacional de Associação Docente
<b>ENEM</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>EUA</b>	Estados Unidos da América
<b>FASUBRA</b>	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GATT</b>	Acordo de Tarifas e Comércio
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFC</b>	Corporação Financeira Internacional
<b>IFES</b>	Instituição Federal de Ensino Superior
<b>IFET</b>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas



<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MinC</b>	Ministério da Cultura
<b>MP</b>	Medida Provisória
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAES</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Parceria Público-Privada
<b>ProUni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>REUNI</b>	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SBPC</b>	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>UNE</b>	União Nacional dos Estudantes
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNRRA</b>	<i>United Nations Relief and Rehabilitation Administration</i>
<b>USAID</b>	Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento Norte Americano

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
1.1	INTRODUÇÃO .....	12
1.2	O CONTEXTO DO PROBLEMA .....	13
1.3	OBJETIVOS .....	13
1.4.	JUSTIFICATIVA .....	14
1.5	DELIMITAÇÃO .....	14
<b>2.</b>	<b>MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>15</b>
2.1	A ABORDAGEM E A PESQUISA .....	15
2.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E FONTES DE PESQUISA ....	16
2.3	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	16
<b>3.</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>20</b>
3.1	PODER .....	20
3.2	OLHARES SOBRE O PODER .....	22
3.2.1	O poder em Weber .....	22
3.2.2	O poder em Foucault .....	23
3.2.3	O poder em Bourdieu .....	24
<b>4.</b>	<b>BANCO MUNDIAL: ORIGEM E ATUAÇÃO NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>26</b>
4.1	CRIAÇÃO DO BANCO MUNDIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES .....	26

4.1.1	Conferência de <i>Bretton Woods</i> : criação do Banco Mundial .....	29
4.1.2	Finalidade do Banco Mundial .....	30
4.2	FORMA DE ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL .....	31
4.2.1	As políticas de ajuste .....	32
4.2.2	As Estratégias de Assistência ao País .....	34
4.2.3	Os empréstimos concedidos pelo Banco: formas e modalidades .....	35
4.3	CONCEPÇÃO DO BIRD SOBRE EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO NO BRASIL .	37
5.	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONCEPÇÃO, IMPORTÂNCIA, FUNÇÃO E DIMENSÃO</b> .....	42
6.	<b>ATORES SOCIAIS ANALISADOS</b> .....	47
6.1	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....	47
6.2	CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	50
6.3	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR .....	53
6.4	SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	57
7.	<b>A ANÁLISE DOS DISCURSOS</b> .....	62
7.1	PRIMEIRO OLHAR SOBRE OS ATORES SOCIAIS .....	62
7.2	OS DISCURSOS DOS ATORES SOCIAIS .....	65
8.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
8.1	A PESQUISA .....	71

8.2	A PROPOSTA .....	72
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>

# 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 INTRODUÇÃO

Em função das consequências das diferenças de olhares sobre o mundo e das disputas consubstanciadas não só em guerras, mas também por meio de sanções culturais e econômicas, muitos países foram destruídos ou se viram em situação da bancarrota, carecendo de ajuda de outros países em melhores condições financeiras e de desenvolvimento.

Dessa forma surgiu, entre outras instituições, o Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods, com objetivo bem definido: contribuir para a reconstrução de países devastados pela II Guerra Mundial (1939-1945).

A partir desse objetivo, o Banco Mundial estendeu seu campo de atuação, quando se posicionou mundialmente como uma instituição com competência a ajudar países em desenvolvimento da América Latina e da África, em temas como infraestrutura econômica, energia e transporte.

A partir da década de 1970 a estratégia do Banco Mundial sofreu uma diversificação de atuação. O Banco Mundial posicionou-se no cenário mundial como um Ator Social capaz de cooperar com países em áreas que até então não enveredava, como saúde e educação. “Nessa época, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas”, destaca Silva (2003).

Por se tratar de um banco, embora o BIRD procure passar uma imagem de instituição cujos objetivos são de cooperação com os países a quem disponibiliza recursos financeiros e presta assistência técnica a projetos que formula, o banco precisa obter seus lucros, “assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida

externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados”, conforme observa Fonseca (1998).

## 1.2 O CONTEXTO DO PROBLEMA

As relações entre os países, quer seja de ajuda mútua quer de disputa de poder, ocorre em diversas áreas do campo público.

Destaca-se aqui uma ocorrência na área de saúde. O Banco Mundial embora financiasse projetos para diversas áreas, não participava dos debates sobre políticas de saúde. De acordo com Misoczky (2003, p. 78), “o ano de 1987 marca o ingresso formal do BIRD nesse campo”. O Banco Mundial traça uma estratégia que o levaria a ocupar uma posição hegemônica sobre a formulação de políticas na área da saúde.

Ao longo dos anos, nos momentos de crise econômica e dívidas externas, muitas foram as intervenções feitas pelos financiadores do desenvolvimento do Brasil, que se arrogavam no direito de definir os parâmetros de políticas públicas para o país. Obviamente que o interesse era garantir o pagamento da dívida. Dessa forma inúmeras foram as exigências feitas em termos de industrialização, educação, entre outros. Como exemplo, pode ser citado Pires (2004), quando trata dos empréstimos internacionais tomados pelo Brasil, com o aval do Governo Norte-americano, na década de 1950, no segundo governo de Getúlio Vargas. No entanto, Pires (2004) destaca que os pacotes de empréstimo e de investimentos não foram cumpridos com o Governo Brasileiro à época, dada a vitória dos republicanos, “obrigando o Governo brasileiro a fazer uso de seus próprios recursos para impulsionar os investimentos necessários no setor de infraestrutura, cujas deficiências se constituíam no maior entrave à continuidade do processo de industrialização” (PIRES, 2004, p. 549).

Partindo desse pressuposto, surgiram os seguintes questionamentos: Será que acontece o mesmo com as políticas públicas da Educação Superior no Brasil? O que permeia os discursos dos atores sociais brasileiros quando os mesmos tratam sobre as políticas públicas da Educação Superior? Há influência do Banco Mundial nos discursos e, consequentemente, nas ações desses atores sociais?

### 1.3 OBJETIVOS

Os atores sociais, objeto de estudo desta dissertação, são: Banco Mundial, Ministério da Educação – MEC, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. O objetivo é analisar os discursos dos atores sociais brasileiros elencados acima e se os mesmos sofrem influência do Banco Mundial no tema das políticas públicas da Educação Superior no Brasil e, além disso, o que permeia o discurso desses atores sociais diante deste tema.

### 1.4 JUSTIFICATIVA

Quando foi criado o Banco Mundial e as primeiras incursões do banco no país, o discurso é que o Brasil era subdesenvolvido, que não tinha profissionais e políticas sociais capazes de articular essas políticas. Efetivamente, até a década de 1960, poucas eram as universidades no país e raros os cursos de pós-graduação, o que levou as universidades e institutos de pesquisa a importarem tecnologias ou até mesmo a capacitarem seus professores e pesquisadores no exterior. Como afirma Fávero (2006) em relação à intervenção da USAID no Brasil e em toda América Latina, sob três linhas de atuação: “assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar” (FÁVERO, 2006, p. 30). No entanto, na atualidade o país já possui a capacidade de articular e discutir seus problemas, merecendo abrir espaço para a atualização do debate, de forma autônoma.

### 1.5 DELIMITAÇÃO

Embora o tema possa gerar uma discussão salutar sobre os discursos dos atores sociais em políticas públicas para a educação no Brasil, este trabalho se delimita a atualizar o debate quanto aos discursos desses atores sociais às políticas públicas da Educação Superior no Brasil.

## **2. MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS**

Esta pesquisa teve por objetivo analisar os discursos dos atores sociais brasileiros e se os mesmos sofrem influência do Banco Mundial no tema das políticas públicas da Educação Superior no Brasil e, além disso, o que permeia o discurso desses atores sociais diante deste tema.

A partir desse propósito foi necessário refletir sobre o melhor caminho a ser seguido, o tipo de abordagem e pesquisa mais adequados, as fontes de dados e informações e como tratar esse material.

### **2.1 A ABORDAGEM E A PESQUISA**

De acordo com Brasileiro (2013) há três tipos de abordagem possíveis para a pesquisa: qualitativa, quantitativa e qualiquantitativa. Optou-se pelo viés qualitativo, baseado na afirmativa de que “é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (BRASILEIRO, 2013, p. 49), o que sustenta o fato de se pretender compreender o que tem por trás das falas, dos discursos, dos atores: BIRD, MEC, CRUB, ANDIFES e ANDES-SN, em relação às políticas públicas da Educação Superior brasileira, conforme os objetivos.

Em se tratando da tipologia da pesquisa, este estudo pode ser classificado como uma pesquisa compreensiva, entendendo que ela se caracteriza com “a busca do significado da ação social observada, constituindo-se num exercício de hermenêutica, como expresso. O campo de aplicação da pesquisa compreensiva, o que vale dizer, do conhecimento interpretativo, é objeto de muita discussão” (RODRIGUES, 2007, p. 31).

Pode também ser considerada documental, pois de acordo com Brasileiro (2013), analisaremos documentos com informações públicas, livros, relatórios, dissertações, teses, artigos acadêmicos e etc. E por fim, diz-se que há a dimensão bibliográfica por duas razões: primeiro porque o material utilizado possui essa natureza e, segundo porque foi a partir dele que se construíram os capítulos iniciais e se sustentou a fundamentação teórica, baseado na



afirmativa de que “ela possibilita ao pesquisador e, posteriormente, ao leitor, tomar conhecimento, por meio de fontes primárias e secundárias, das principais concepções e descobertas do tema estudado” (BRASILEIRO, 2013, p. 45).

## 2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E FONTES DE PESQUISA

Apesar da diversificação da tipologia deste estudo em termos de pesquisa, as fontes de dados/informações foram comuns, ou seja, material bibliográfico, composto de leis, normas, acordos, relatórios, artigos acadêmicos, teses, dissertações e livros.

Não se utilizou para isso um instrumento de coleta de dados como questionário ou a entrevista. Phillips e Hardy (2002) recomendam a utilização apenas de textos produzidos naturalmente, pois são exemplos da linguagem real em uso, pois seus resultados não são produzidos de forma natural, ou seja, as respostas são instigadas pelos pesquisadores.

A pesquisa se deu por meio de uma ação, ou seja, o levantamento, entendido como “próprio para os casos em que o pesquisador deseja responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, da maneira como ocorrem em situações naturais” (MARTINS, 2006, p. 61).

Adotou-se, portanto, o uso de vocábulos para o levantamento de material tanto impresso quanto digital, em bibliotecas físicas e virtuais. Os principais sites pesquisados foram: Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Planalto, Banco Mundial, ANDIFES, ANDES-SN, CRUB e MEC.

## 2.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados e informações utilizados foram de natureza secundária sendo necessário separar em dois tipos de tratamento e análise.

O primeiro caso diz respeito ao material que compôs a fundamentação teórica e subsidiou o trabalho de maneira geral.

Os resultados encontrados foram objeto de leitura transversal, para separar os que evidenciavam conteúdo mais afeto ao tema. Num segundo momento foi feita uma leitura geral para separar focos e temáticas dos conteúdos. E, por fim, leitura mais acurada, marcando-se os fragmentos de texto que poderiam vir a ser utilizados.

No segundo material selecionado para o objeto precípua da pesquisa, passou pela análise do discurso, que nas palavras de Martins (2006) “parte do pressuposto de que em todo discurso há um sentido oculto que pode ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível” (MARTINS, 2006, p. 97).

Para este estudo optou-se pela utilização da Análise Crítica do Discurso, formulada por Norman Fairclough. De acordo com a definição de Fairclough (2001), discurso é o uso de linguagem como forma de prática social, portanto tem o sentido de texto e interação. Segundo Rosa Filho (2007), o discurso não é apenas um modo de ação, uma forma das pessoas agirem sobre o mundo e sobre os outros, mas também é um modo de representação da realidade.

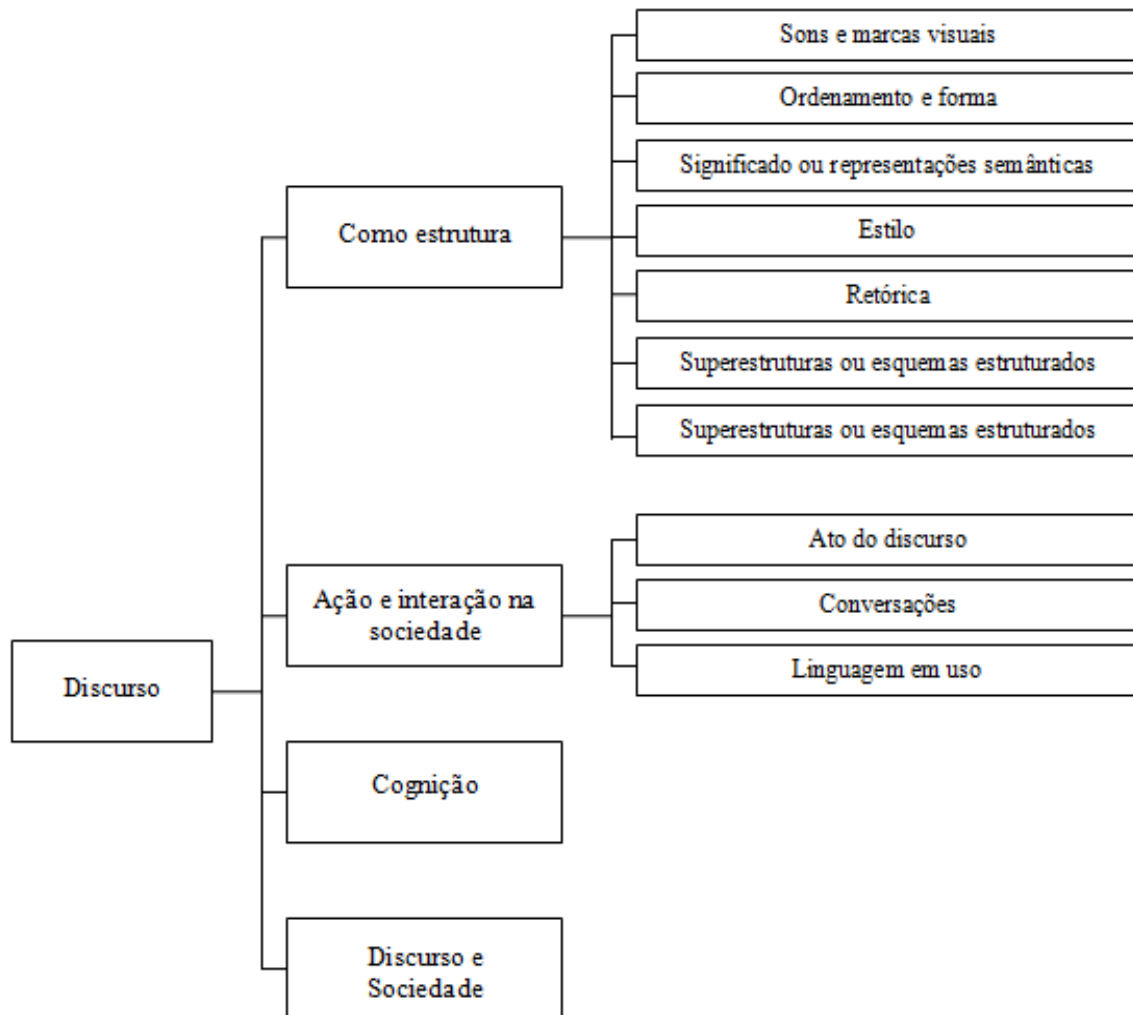
Nas práticas sociais, o discurso é concebido de três modos, segundo Fairclough (2010):

No primeiro, como parte da atividade social dentro de uma prática. [...] No segundo, o discurso figura nas representações. Atores sociais inscritos em qualquer prática produzem representações acerca das demais, bem como representações (“reflexivas”) da sua própria, no exercício das atividades que a constituem. [...] No terceiro, o discurso integra os modos de ser, a constituição das identidades. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 226).

Para Fairclough (2010), além dos três modos em que um discurso pode ser concebido, o mesmo compreende gêneros, que correspondem a diferentes modos de agir e de produzir a atividade social e por fim, o discurso constitui estilos, que podem ser criados e discutidos.

Na figura abaixo, adaptamos um esquema das principais áreas que, segundo Misoczky (2005), constituem o campo da análise do discurso na atualidade.

Figura 01 - Principais abordagens no campo do estudo do discurso



Fonte: adaptado de Van Dijk apud Misoczky (2005)

Os discursos, segundo Olivo e Misoczky (2003) possuem estratégias linguísticas. Conhecer essas estratégias foi fundamental para realizar a análise dos discursos dos atores sociais, no que diz respeito à Educação Superior no Brasil. No Quadro 01, descrevemos essas práticas discursivas.

Quadro 01 - Práticas discursivas orientadoras da análise do discurso

<b>Antítese</b>	Estabelece contrastes que são opostos, mas não divergentes.
<b>Colocação</b>	São coocorrências entre palavras em um texto. Identificadas pela frequência com que um adjetivo é utilizado para modificar um substantivo.
<b>Equivalência</b>	São estabelecidas utilizando listas ou substituições, como se fossem sinônimos.
<b>Metáfora</b>	A metáfora tem função de criar uma analogia entre um conceito e outro.
<b>Modalidade</b>	Especifica o nível de comprometimento. Tem a ver com pretensão de verdade e/ou com obrigação (não pode existir qualquer outra alternativa).
<b>Tom/modos</b>	Declarativo, imperativo, interrogativo. Preferências sistemáticas podem ser sociologicamente ou ideologicamente significantes.
<b>Nominalização</b>	Representa um processo como um monte, um substantivo, tornando esse processo genérico e vago. A responsabilização pode ser obscurecida com a nominalização.
<b>Excesso de palavras</b>	Proliferação de diferentes palavras na mesma área de significado. Pode ser indicativo de uma preocupação ideológica intensiva.
<b>Transitividade</b>	O maior interesse está em perceber que se omitem os atores, podendo fazê-lo porque são óbvios ou porque há intenção de ofuscar os agentes e responsabilidades.
<b>Pressuposição</b>	Textos são sempre uma mistura de significados implícitos e explícitos. Às vezes o que é pressuposto (tido como dado), não está em debate (é mero senso comum). Outras são contenciosas, elas pressupõem (assumem) determinadas coisas que são questionáveis.
<b>Pronomes</b>	A questão é saber quem exatamente é incluído? Quem são esses atores sociais que se encarregam dos problemas? Quais as propriedades sociais desses atores?
<b>Ethos/Estilo</b>	Formas sutis de argumentação persuasivas que jogam com relações de poder (apela à emoção). Estilo tem a ver com desempenho geral: com identidades políticas e valores; com o modo como atinge consenso; como ele representa o mundo social, o processo governamental e político; como projeta a identidade particular a valores específicos.

Fonte: MISOCZKY, 2002, PG. 132.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo consiste na fundamentação teórica que servirá de apoio à análise dos documentos e está estruturada em duas partes. Na primeira conceituamos poder e na segunda parte, os diferentes olhares sobre o poder, sob a ótica de três autores: Weber, Foucault e Bourdieu.

#### **3.1 PODER**

Poder é um tema bastante discutido e de maneira simplista podemos definir como a capacidade de uma pessoa ou instituição, conseguir dominar ou controlar outras pessoas e/ou instituições.

De acordo com Santos Filho (2002), o poder tem origem da necessidade em se controlar grupos para que esses pudessem realizar de forma coesa e harmônica os seus objetivos.

Segundo Hardy e Clegg (2001), o processo que mobiliza o poder é a política e as bases do poder são:

- informação;
- incerteza;
- especialidade técnica;
- credibilidade;
- posição e prestígio;
- acesso e contatos com membro do alto escalão;
- controle do dinheiro;
- recompensas; e
- sanções.

Para Hardy e Clegg (2001), são duas as principais abordagens que tratam sobre o poder: a funcionalista e a crítica. Na abordagem funcionalista o poder é uma ferramenta útil, mas sob diferentes óticas. Quando utilizadas pelos indivíduos que exercem chefia sobre grupos é “bom” e “ruim” caso seja utilizado contra esses chefes. Já a abordagem crítica, ou alternativa,

é visto como um meio de dominação.

Segundo Hardy e Clegg (2001), quando o poder é visto como a dominação, numa abordagem crítica, o poder se torna uma variável independente, gerando resultados. Caso contrário, quando o poder é visto numa abordagem funcionalista, o poder se torna uma variável dependente, ou seja, a dependência é o resultado.

Diferentes visões antagônicas podem ser claramente destacadas e, portanto, demonstrada a causa de pouca concordância entre as duas abordagens.

No quadro 02 relacionamos as duas abordagens e como o poder é visto nas mesmas.

Quadro 02 – Abordagens funcionalistas e crítica do poder

Funcionalista	Crítica
Utilizado por chefes para atingirem os objetivos da organização.	Utilizado por aqueles que questionam esses objetivos.
É produtivo.	É repressivo.
A legitimidade é criada.	Encarnação de ações ilegítimas.
Meio de prevenir conflitos.	Condicional para a existência dos conflitos.
Foco comportamental para alguns pesquisadores.	Foco atitudinal ou de fatores hegemônicos para outros pesquisadores.
Arranjos organizacionais.	Estruturas de dominação.

Fonte: adaptado de Hardy e Clegg (2001).

Para Hardy e Clegg (2001), no conceito de autoridade está implícito o poder e por isso pode haver resistência. É por isso que, segundo Hardy e Clegg (2001), para não se criar novos poderes ou transformar aqueles que já existem, é preciso discipliná-los. O fato é que o poder e a resistência compreendem um sistema de relações de poder.

Diversos autores podem ser classificados, segundo Santos Filho (2002), em quatro vertentes sobre o poder: simbólica, psicológica, radical-crítica e econômico-política.

No quadro 03 destacamos as vertentes e os principais autores dessas perspectivas.

Quadro 03 – Principais vertentes do poder e seus autores

Vertentes	Autores
Econômico-política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weber</li> <li>• Galbraith</li> <li>• Srouf</li> <li>• Bertero</li> </ul>
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pàges</li> </ul>
Radical-crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foucault</li> </ul>
Sociológica-antropológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fischer</li> <li>• Arendt</li> <li>• Chanlat</li> </ul>
Simbólica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bourdieu</li> <li>• Morgan</li> <li>• Schirato</li> <li>• Schein</li> </ul>

Fonte: adaptado de Santos Filho (2002).

Para Hardy e Clegg (2001) indiferente das abordagens, vertentes, ou linhas de pesquisa dos autores do poder, não se tem uma teoria única e nem pode existir uma explicação universal, pois se assim o tivesse seria encarada como um ato próprio de poder.

### 3.2 OLHARES SOBRE O PODER

Não é pretensão deste trabalho abranger todos os autores que trataram sobre poder e todas as suas vertentes, abordagens ou linhas de pesquisa. A respeito do poder, os olhares se mostram diferenciados. Neste caso, optou-se por descrever o pensamento de Weber, Foucault e Bourdieu, abordagens mais clássicas e presentes nos estudos organizacionais no Brasil.

### **3.2.1 O poder em Weber**

Segundo Castro (1998), o conceito de poder para Weber não era tão preciso quanto o conceito de dominação. Para Weber (1963) o poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação” (Weber, 1963, p. 211).

De acordo com Castro (1998), quanto ao poder nas estruturas políticas, Weber analisa o clientelismo, nepotismo e toda a influência dos detentores do poder econômico e político. Segundo Castro (1998), para Weber o poder econômico difere do poder tratado neste estudo. O poder econômico é tido como uma causa do poder ou por consequência de outros motivos. No entanto, na sociedade de classes esse poder é tido como uma distribuição do poder econômico dentro da própria comunidade.

Em relação à burocracia, para Weber (1984) é um meio de poder controlável pelo homem, tecnicamente melhor desenvolvido. Weber considera a burocracia como um modo racional de exercer o poder servindo a interesses de qualquer natureza.

### **3.2.2 O poder em Foucault**

Para Hardy e Clegg (2001) a visão de Foucault sobre o poder está diretamente associada ao conhecimento, ou seja, quanto mais conhecimento mais poder. No entanto, o poder para Foucault tem papel estratégico em relação a como é utilizado para a transformação das pessoas que articulam um jogo de moralidade organizacional.

Foucault adota dois pontos de vista para o poder: analítico e teórico. Do ponto de vista analítico, segundo Hardy e Clegg (2001), o poder é abordado como um mecanismo, como tática e estratégia das relações na sociedade. Do ponto de vista teórico, seria mais difícil de fazer, pois parte-se historicamente do pressuposto de que numa sociedade os homens são iguais, mas em algum momento alguns tem mais direitos do que outros, surge, portanto, o poder, restando-se apenas seu estudo analítico. Foucault (1979) afirma que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força



que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1979, p. 8).

Dentro da perspectiva analítica sobre poder, Foucault (1979) propõe que “é preciso construir uma analítica do poder que não tome o Direito como modelo” (Foucault, 1979, p. 87). Para Hardy e Clegg (2001), o que Foucault propõe é que a tradição de adotar um modelo formal e centralizador do Direito para compreender o poder é insuficiente para definir todas as relações políticas e de poder.

Segundo Hardy e Clegg (2001), o poder não é algo tido somente por uma classe dominante em detrimento dos dominados. Ao contrário, de acordo com Foucault (1995), em *Vigiar e Punir*, existe uma dinâmica do poder:

Temos, em suma, que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (Foucault, 1995, p. 29).

O poder caracterizado por Foucault é o da relação entre os indivíduos, entre grupos. Para Foucault (1979),

Para não nos deixar enganar; só podemos falar de estruturas ou de mecanismo de poder na medida em que supomos que certas pessoas exercem poder sobre outras. O termo ‘poder’ designa relacionamentos entre parceiros (e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se uma às outras) (Foucault, 1979, p. 217).

Para Foucault (1979), o poder não é afronta nem consentimento, é na verdade uma estrutura de ações que age sobre outras ações.

### **3.2.3 O poder em Bourdieu**

Bourdieu (2001) faz-se valer do estado de campo onde o poder está por toda a parte, portanto para Bourdieu “o poder simbólico é esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p. 8). Segundo Hardy e Clegg (2001) é nesse campo de forças onde acontecem as lutas pelo poder.

De acordo com Hardy e Clegg (2001) o poder simbólico é um poder quase mágico, pois é capaz de obter resultados equivalentes ao que se é obtido com a utilização da força. Além disso, tem a capacidade de se impor legitimamente, opacificando a força que está presente em seu fundamento e, se é exercido, tem o reconhecimento. De maneira geral, segundo Hardy e Clegg (2001), todo poder que não é exercido na forma física é simbólico.

Para Bourdieu, o poder simbólico é,

uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder. [...] As leis de transformação que regem a transmutação de diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e transfiguração que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força, fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais, sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2001, p. 15).

Para Bourdieu (2001), o poder se relaciona num campo através de uma classe dominante, e essas relações de forças entre as posições sociais garantem uma quantidade de força de modo a confrontarem aqueles que detêm o monopólio do poder. Além disso, considera a existência de subcampos, como exemplo o subcampo do poder econômico. Segundo Bourdieu (2001), essa análise relacional facilita a compreensão do poder nos espaços sociais.

Para entender a detenção de poder, instituído ou constituído através de um grupo a um porta-voz (que pode ser um indivíduo ou uma organização), através do processo de delegação, Bourdieu (2001) trata como uma relação onde a raiz é a ilusão carismática que faz com que o porta-voz, possa aparecer e apresentar-se como se fosse cada um dos indivíduos que representa.

O porta-voz é aquele que, ao falar de um grupo, ao falar em lugar de um grupo, põe, sub-repticiamente, a existência do grupo em questão, institui esse grupo, pela operação de magia que é inerente a todo ato de nomeação. É por isso que é preciso proceder a uma crítica da razão política, intrinsecamente dada a abusos de linguagem em que são abusos de poder (BOURDIEU, 2001, p. 159).

O poder simbólico é, portanto, segundo Bourdieu (2001), “o crédito, o carisma, esse não-sei-quê pelo qual se tem aqueles de quem isso se tem, é o produto do credo, da crença da obediência, que parece produzir o credo, a crença, a obediência” (BOURDIEU, 2001, p. 188).

## **4. BANCO MUNDIAL: ORIGEM E ATUAÇÃO NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Este conteúdo foi construído primordialmente pelo trabalho de Lichtenstejn e Baer (1987), Silva (2003) e Lima (2004).

Neste capítulo destacam-se trechos de documentos do Banco Mundial, como os relatórios: Prioridades e Estratégias para Educação (1995); Estratégia para o Setor Educacional (1999); O Papel e Impacto das Parcerias Público-Privadas na Educação (2009) e Estratégia 2020 para a Educação (2011).

### **4.1 CRIAÇÃO DO BANCO MUNDIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES**

O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), foi criado em 1944 através da Conferência de *Bretton Woods* e àquela época, contava com a participação de 44 países. Atualmente são 187 membros e o Brasil é um desses países que firma acordos em várias áreas em que o BIRD atua, e a educação é uma delas.

O BIRD estabelece relações com o governo brasileiro desde a década de 1940, quando financiou projetos para o ensino industrial no país.

De acordo com Silva (2003), as relações entre a equipe do BIRD e a equipe do Ministério da Educação (MEC), são de assistência e cooperação técnica. Da mesma maneira como o banco age em outros países em desenvolvimento.

As ações iniciais do BIRD tinham um foco muito bem definido, que era ajudar na reconstrução dos países que foram devastados pela II Guerra Mundial. Como afirma Silva (2003), o BIRD passou a promover ações em áreas afetadas pela infraestrutura econômica, energia e transporte, principalmente em países da América Latina e da África.

Para melhor compreensão sobre a criação do BIRD, fez-se necessária uma pesquisa detalhada

sobre o Banco Mundial, partindo-se da evolução histórica do banco para, ao final, demonstrar a concepção e a forma de sua atuação na educação superior brasileira.

A história pré-Bretton Woods, nos remete uma retrospectiva histórica quanto a dois atores sociais e internacionais, de maior controle do sistema financeiro mundial, Estados Unidos e Grã-Bretanha, e o funcionamento do padrão ouro, que representava um conjunto de regras relativas à criação e à circulação do dinheiro nos países e no âmbito internacional.

De acordo com Lima (2004), “o padrão ouro foi adotado pela legislação bancária inglesa em 1821, e expandiu para todo o mundo haja vista que a maioria dos países o implantou, ainda que tardiamente e de modo muito semelhante”.

Com relação à adoção do padrão ouro, Lichtenstejn e Baer (1987), afirmam que:

nos países periféricos ou subdesenvolvidos, esse tipo de fenômeno ocorreu paralelamente aos ciclos depressivos no seu comércio exterior e à queda de preços das suas matérias-primas e do recolhimento de impostos (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 19).

O padrão ouro começa a perder a sua hegemonia, quando os países, de acordo com Lima (2004), passam a ter dificuldades em efetuar as suas transações em ouro. A libra esterlina passa a ter uma característica de moeda de reserva, fortalecendo então a Grã-Bretanha nesse processo. Isso fica claro, quando recorremos a Lichtenstejn e Baer (1987), onde os mesmos tratam sobre a liquidez e o movimento de capitais, “a Grã-Bretanha era certamente o administrador do padrão monetário internacional, em função do seu comércio exterior, de suas políticas financeiras e do claro predomínio de sua rede bancária” (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 21).

Acontece que, com o advento da I Guerra Mundial, que tem como uma de suas causas a redefinição da estrutura econômica internacional, a Grã-Bretanha perde competitividade para as economias americana e alemã. Durante o conflito o padrão-ouro fica suspenso, e os bancos ingleses perdem espaço para as instituições financeiras da França e dos Estados Unidos.

Telo (1996), ao explicar o momento histórico vivido na Europa, afirma que

(...) nenhum país consegue a hegemonia no continente europeu, o equilíbrio é cada vez mais evocado para manter a paz e serve de base para vários acordos internacionais. Esse equilíbrio, representado por uma balança, tem a Inglaterra como fiel, e coloca seu peso do lado mais fraco. Os pilares desse raciocínio equilibram-se na ideia de que a Europa é o centro do mundo e, portanto, se ela estiver em paz o mundo todo estará. Há dois tipos de poder: “uns que podiam aspirar a dominar os restantes, e outros, aparentemente menores, que estavam numa posição especial, que

os levava a desejar o equilíbrio do continente e atuar nesse sentido” (TELO, 1996, p. 56).

Nesse processo, ao final da I Guerra Mundial, os Estados Unidos da América (EUA), já assumem uma postura protecionista, conforme destaca Lima (2004) em relação ao comportamento dos EUA, que aumentam suas tarifas aduaneiras, retaliando os seus parceiros comerciais e conseqüentemente desvalorizando suas moedas. Com esse movimento os EUA, após a I Guerra Mundial, emergem no cenário mundial como uma grande potência. Nas palavras de Lichtenstejn e Baer (1987):

[...] O surgimento de uma nova potência (Estados Unidos) e de um novo mercado (Nova York) [...] modificou a direção dos movimentos de ouro e dos capitais financeiros. A criação do Sistema Federal de Reserva (*Federal Act* de 1913), a aprovação do *Agreement Corporations* (1916) e o *Edge Act* (1919) concederam, além disso, o apoio institucional necessário para impulsionar a internacionalização bancária norte-americana. Seu sistema financeiro passou assim de importador a exportador líquido de capitais. (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 22).

Diante de tudo isso, não há mais espaço para a sobrevivência do padrão ouro. Quando isso acontece, de acordo com Lima (2004), novos acordos em diversas áreas comerciais são formados, assim como as reservas em moedas estrangeiras. Dada a diversidade de procedimentos, o cenário monetário mundial não possuía uma hegemonia completa.

Ocorreu, portanto a II Guerra Mundial e com a mesma ainda em desenvolvimento, houve a concretização da Conferência de *Bretton Woods*. Lichtenstejn e Baer (1987) destacam que, pouco antes de terminar o conflito bélico, os Estados Unidos consolidam seu predomínio:

Contava não apenas com uma grande capacidade produtiva instalada, como também tornava a concentrar em seu poder grandes reservas auríferas (dentro das quais cabe assinalar as resultantes das fugas de capitais europeus, antes e durante a conflagração mundial). Suas reservas de ouro eram, em 1928, 55% das registradas ao nível mundial, logo após a guerra as mesmas encontravam-se ao nível de 70% (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 25).

Os EUA receosos de que poderia acontecer o mesmo com sua economia nos anos 30, sua postura, segundo Lima (2004), após os conflitos da II Guerra Mundial foi distinta da adotada ao final da I Guerra Mundial. O Governo americano percebeu que não era suficiente manter acordos bilaterais para continuarem no posto hegemônico de potência mundial e manter sua economia em crescimento. Diante disso, os EUA assumem a liderança da liberalização multilateral comercial e financeira.

#### 4.1.1 Conferência de *Bretton Woods*: criação do Banco Mundial

Conforme já tratado, o BIRD foi criado na Conferência de *Bretton Woods*, que ocorreu no final da II Guerra Mundial, em 1º de julho de 1944, no Estado de *New Hampshire*, Estados Unidos, por ocasião da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas. Conforme tratam Lichtenstejn e Baer (1987), nessa mesma ocasião foi criado o Fundo Monetário Internacional:

nesse encontro cria-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que compõem hoje o sistema financeiro mundial e caracterizam-se como as duas maiores instituições internacionais do capitalismo moderno transnacional (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 14).

A partir da criação do BIRD, de acordo com Lichtenstejn e Baer (1987), “gerou um código de conduta para as políticas econômicas dos países com problemas no balanço de pagamento e institucionalizou diversas modalidades de empréstimos e mediação financeira entre os organismos criados, os governos nacionais e o sistema de bancos privados internacionais” (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 25).

Conforme observa Lima (2004), já não havia mais espaço para as políticas bilaterais, o que fez com que naquele momento um Acordo de Tarifas e Comércio (GATT) fosse criado. Mais tarde esse acordo é quem dá origem à Organização Mundial do Comércio (OMC).

Para Koumé (1979), a criação do Banco Mundial

[...] foi a concretização de um projeto maduramente elaborado durante alguns anos; [...] os especialistas [...] das nações aliadas aos Estados Unidos [...] deram-se conta de que não somente seria necessário realizar a tarefa de socorro imediato e de reconstrução material das economias destruídas pela guerra, como também da necessidade de promover a expansão [...] da produção e do emprego e de resolver os problemas de intercâmbio e de consumo (KOUMÉ, 1979, p. 29).

Nas palavras de Mello (2002), o Banco Mundial

é um projeto essencialmente dos EUA. Na sua origem a finalidade era apoiar a UNRRA (*United Nations Relief and Rehabilitation Administration*) e conceder empréstimos rentáveis. Foram os latino-americanos, em *Bretton Woods*, que reivindicaram que o Banco visasse um programa de desenvolvimento (MELLO, 2002, p. 689).

Segundo Lichtenstejn e Baer (1987), o BIRD, apesar dos obstáculos interpostos por banqueiros norte-americanos que justificavam sua preocupação com base nas acidentadas

experiências do *Bank of International Settlements* e do *Inter-American Bank*, apoiaram seu consenso em três grandes premissas:

- 1) o Banco Mundial não seria uma peça importante do sistema monetário internacional no pós-guerra; 2) a Grã-Bretanha e outros importantes fundadores não discutiram absolutamente a autoridade dos Estados Unidos sobre seu funcionamento; 3) desde o início, reconheceu-se a influência do mercado financeiro dos Estados Unidos na provisão de fundos do Banco e, como consequência disso, deu-se direta ingerência na sua direção a banqueiros desse país (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 39).

Portanto, a hegemonia americana, de acordo com Lima (2004), fica referendada após *Bretton Woods*, uma vez que o sistema monetário internacional regula-se com base no poder econômico, financeiro e político dos Estados Unidos, cuja hegemonia política e monetária estende-se mundialmente. Lichtenstejn e Baer (1987), afirma que “tanto o Fundo Monetário Internacional como o Banco Mundial são mais que reguladores do sistema financeiro mundial, são instrumentos de dominação americana, legitimados por manter as características de instituições/organismos de cooperação multilateral”.

#### **4.1.2 Finalidade do Banco Mundial**

Entre as finalidades do Banco Mundial estabelecidas no seu estatuto, foi feito um recorte do artigo do decreto lei que trata de maneira completa e tratada como segue:

- auxiliar a reconstrução e o desenvolvimento dos territórios membros [...] inclusive a restauração das economias destruídas ou desarticuladas pela guerra;
- promover a inversão de capitais particulares estrangeiros mediante garantias ou participação nos empréstimos feitos por bancos particulares;
- promover a expansão equilibrada do comércio internacional em longo prazo e a manutenção do equilíbrio nas balanças de pagamentos [...], auxiliando a elevação da produtividade, do padrão de vida e das condições de trabalho nos respectivos territórios;
- [...] colaborar na realização de uma transição metódica do regime de guerra para o de paz.

De acordo com Lima (2004), com o passar dos anos, o BIRD não cumpria à risca as finalidades para a qual foi criado. Fato que levou ao BIRD, enveredar-se para a prestação de auxílio financeiro e consultivo a países em desenvolvimento.

Segundo Lichtenstejn e Baer (1987) o documento marco dessa mudança, o *Partners in Development*, mais conhecido como Relatório Pearson, prevenia “quanto à necessidade de redefinir as funções do Banco e torná-las mais atentas aos desequilíbrios sociais internos e à marcha da economia internacional” (LICHTENSZTEJN E BAER, 1987, p. 142).

Foi então que o banco, mesmo sendo acusado, conforme trata Lima (2004), de não estar cumprindo com suas tarefas, assume o compromisso de auxiliar na redução da pobreza, na satisfação das necessidades básicas e nos ajustes estruturais de países em desenvolvimento.

Em documentos atuais do próprio Banco Mundial (2014), disponíveis no sítio eletrônico do banco, o mesmo explicita, entre outros quesitos, que é a maior fonte de assistência para o desenvolvimento, que os funcionários do banco são altamente treinados e sua base de conhecimentos é ampla, o que ajudaria aos países a crescerem de maneira duradoura. Destacam que o objetivo principal do banco é a redução da pobreza e das desigualdades e que por meio da cooperação com os países-membros, investem na saúde e na educação básicas. Criam um ambiente favorável para a competitividade da economia, estimulam o desenvolvimento da iniciativa privada, mantém uma atenção as questões do meio ambiente e entre outras, além de investirem no fortalecimento institucional, desenvolvimento e inclusão social, governança, como elementos essenciais para a redução da pobreza.

## 4.2 FORMA DE ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL

Segundo Lima (2004), quando o Banco Mundial foi criado o mesmo não possuía muitos critérios para a concessão dos empréstimos. À época basicamente eram realizadas análises de projetos apresentados pelos países demandantes dos empréstimos.

Dada a mudança da finalidade do Banco Mundial, conforme destacamos na sessão anterior, mais precisamente na década de 1980, de acordo com Lima (2004), o banco passa a atender os países em desenvolvimento com base nos seus relatórios. Um desses relatórios é o *Country*



*Assistance Strategy*, mais a frente neste trabalho trata-se na seção sobre o relatório. Nas palavras de Soares (1998) surgiu uma “nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial” (SOARES, 1998, p. 21).

A atuação do Banco, conforme já tratado, é principalmente com projetos cujo objetivo principal é o crescimento e a estabilidade financeira dos países, com foco principal na redução da pobreza. Nas palavras de Lichtenstejn e Baer (1987), podemos entender melhor o que é desenvolvimento econômico na visão do Banco Mundial. Trata-se, portanto de

um esquema circular de crescimento, sustentado em um processo de modernização da base industrial, que é alentado por capitais privados e estrangeiros a partir de investimentos em obras de infraestrutura básica a cargo dos governos [...] As políticas de estabilização e anti-inflacionárias, com suas normas de saneamento ao nível do comércio exterior, fiscal, monetário e salarial, estabeleceriam as chamadas condições de equilíbrio para atrair a poupança externa e fomentar a interna, no marco do livre funcionamento das leis do mercado (LICHTENSTEJN E BAER, 1987, p. 180).

Acontece que o Banco Mundial percebe que somente o discurso de estabilidade econômica dos países, de acordo com Lima (2004), não garantiria à população mais pobre dos países em desenvolvimento, uma condição de vida melhor. Foi quando o Banco incrementa ao seu discurso que o aumento da produtividade e o aumento dos serviços básicos são condicionantes para que o crescimento dos países ocorra de maneira duradoura.

Já não era possível apresentar aos países projetos isolados, pois os mesmos não garantiriam o desenvolvimento dos países membros. Nas palavras de Soares (1998), o Banco adota uma política de ajuste estrutural com o objetivo de “assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal)” (SOARES, 1998, p. 23).

#### **4.2.1 As políticas de ajuste**

As políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial podem ser classificadas em quatro categorias, segundo Lichtenstejn e Baer (1987):

(a) política comercial e de preços que está ligada à liberalização do comércio e à diminuição de taxas de proteção efetivas, devendo os preços nacionais refletir os praticados no mercado internacional; (b) política de investimentos públicos com prioridades estabelecidas em função do andamento dos preços internacionais e dos recursos disponíveis; (c) política orçamentária visando à diminuição drástica dos gastos improdutivos e redução de programas sociais individuais; (d) reformas institucionais relacionadas à melhoria dos níveis de rentabilidade de empresas públicas, definição de prioridades para os investimentos, ligadas à demanda externa, e adoção de taxas de juros reais e positivas (LICHTENSTEJN E BAER, 1987, p. 182).

Segundo Soares (1998), o Banco Mundial por meio de condicionalidades, define um conjunto de reformas àqueles países endividados, ou seja, para os países endividados conseguirem crescer, na visão do banco, necessária é uma concepção “liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário” (SOARES, 1998, p. 23).

De acordo com Lima (2004), na concepção do Banco, a participação desses países em mercados regionais, vistos como degraus, era importante para os países em desenvolvimento alcançarem mercados mais adiantados. E para tal, o capital estrangeiro tem papel fundamental, uma vez que uma das formas dos países voltarem a crescer era aumentando a sua produtividade, ou seja, o capital estrangeiro financia a modernização das indústrias desses países.

Na visão de Lima (2004), o Banco Mundial, com sua visão de crescimento passa por todo o reordenamento produtivo desses países, influenciando também o papel e as funções impostas ao Estado, como saúde, educação, assistência social, entre outras.

Para Gentilli (2001), as principais ideias do neoliberalismo ficam confirmadas, como razão para o desenvolvimento e afirma que

De fato o Banco Mundial [...] não se limita a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exerce atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão sendo levados a cabo em nossos países [...] são, além disso, uma poderosa e pouco dissimulada ferramenta de pressão da política exterior norte-americana, que tende a garantir e perpetuar a hegemonia político-militar dos Estados Unidos, na configuração do novo cenário mundial que se seguiu ao fim da Guerra Fria (GENTILLI, 2001, p.29).

Segundo Soares (1998), o Banco, dada a política de ajuste estrutural seguida, sofre duras críticas dado o quadro de pobreza e exclusão que ainda se mantêm nos países em

desenvolvimento. As linhas de financiamento disponibilizadas pelo Banco Mundial, nas palavras de Soares (1998), podem ser consideradas como indicadores

da tentativa do Banco de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural e protegendo-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão (SOARES, 1998, p. 26).

#### **4.2.2 As Estratégias de Assistência ao País (CAS)**

A atuação do Banco Mundial, regida pela Estratégia de Assistência ao País (*Country Assistance Strategy* – CAS), segundo o Banco é o veículo central para o exame por parte do Grupo Banco Mundial da estratégia de assistência aos tomadores de empréstimo.

Esse documento descreve as prioridades, a composição e a distribuição da assistência a ser proporcionada aos países, com base na carteira de projetos no país e no seu desempenho econômico. Trata-se, portanto, de acordo com Lima (2004), de um documento estratégico, que impele o plano geral de atividades e as operações de empréstimo do Grupo Banco Mundial nos seus países-membros.

A CAS, que pode ter duração de até três anos, conforme informações disponíveis no sítio oficial do Banco Mundial no Brasil é ao mesmo tempo um documento de planejamento e compromisso político que contém os planos de operação referentes ao ajuste estrutural e aos projetos de investimento, levando em consideração na aprovação de cada empréstimo durante os seus anos de vigência, ou seja, um contrato entre os países e o Banco Mundial.

Segundo o Banco Mundial, a CAS é formulada a partir de um diagnóstico dos desafios enfrentados pelo país e das preocupações do cliente, que são os países tomadores de empréstimos. São feitas análises econômicas e setoriais que incluem: (a) memorandos econômicos sobre o país, contendo o desempenho desse em relação às metas indicadas pelo Banco nas reformas estruturais; (b) exame das despesas públicas que avalia as prioridades orçamentárias do país; (c) exames setoriais destinados a analisar o conjunto de atividades com potencial de desenvolvimento; (d) avaliações de pobreza verificando os índices de redução da pobreza; (e) avaliações do setor privado com o fim de identificar e avaliar oportunidades e barreiras ao crescimento nesse setor; (f) planos nacionais de ação ambiental onde os problemas ambientais e a capacidade do país para enfrentá-los são identificadas.

Na elaboração desse documento o Banco empreende consultas com o governo e busca a participação da sociedade civil, pois entende que as consultas públicas melhoram a qualidade da CAS e ajudam a incorporar as preocupações dos pobres e dos grupos mais vulneráveis. Segundo Lima (2004), apesar dessa ser a declaração oficial do Banco, ela se apresenta como mera retórica, pois até bem pouco tempo atrás a CAS sequer era divulgada, e hoje só é feita após a aprovação dos Diretores Executivos e dos governos nacionais, o que impede uma discussão mais ampla em torno do conteúdo do documento.

Ainda de acordo com Lima (2004), quanto à participação dos membros e da sociedade civil na elaboração do documento vale lembrar que ela se dá apenas no âmbito da discussão visto que o conteúdo da CAS nunca é negociado, podendo o Banco acatar ou não as sugestões ou críticas feitas pelos países.

#### **4.2.3 Os empréstimos concedidos pelo Banco: formas e modalidades**

Segundo o Estatuto de criação, Artigo IV e seções, o Banco pode conceder empréstimos diretos ou por meio de garantias a investidores privados, participando com fundos próprios ou não.

De acordo com Lichtenstejn e Baer (1987), cada agência que compõe o Grupo Banco Mundial tem uma forma de conceder os empréstimos:

A CFI, que além de empréstimos, efetua investimentos em ações, estabelece requisitos semelhantes aos exigidos nos mercados financeiros privados. [...] A AIF – que empresta aos países mais pobres – não cobra juros, mas uma taxa para cobrir os custos administrativos [...] os seus prazos são muito mais longos que os das outras fontes de recurso, e atinge prazos de carência de dez anos e de amortização de até 50 anos. [...] Já o BIRD, principal fonte de recursos do Banco Mundial para a América Latina [...] empresta em condições que tendem a se equiparar com as propiciadas pelos mercados onde capta seus recursos (LICHTENSTEJN E BAER, 1987, p. 209).

Para liberar os recursos, o BIRD exige o cumprimento de certas condições além daquelas previstas nas políticas de ajuste, e de acordo com Soares (1998)

Os países interessados devem ser capazes de cobrir o custo da operação, cumprir os serviços da dívida e contribuir com o programa de investimentos, pois a participação do Banco é limitada em 25% do custo total do projeto, e o restante provindo de fontes privadas estrangeiras ou nacionais (SOARES, 1998, p. 35).

Segundo Mello (2002),

tem-se considerado que a maior parte dos empréstimos do BIRD não é transferida aos países, tendo em vista que é consumida pelo serviço da dívida [...]. A política do

BIRD é de se dar empréstimos aos Estados que mantêm em ordem o pagamento de suas dívidas públicas externas (MELLO, 2002, p. 690).

Segundo Lima (2004), no caso de cofinanciamento o BIRD adota três mecanismos de atuação:

- quando os empréstimos provêm de consórcios de bancos internacionais o Banco participa inicialmente com um desembolso entre 10% e 25% do valor emprestado, ampliando o prazo de vencimento normalmente utilizado pelo mercado;
- na segunda modalidade, o Banco não compromete os seus recursos e apenas atua como garantidor/fiador do pagamento, cobrando uma compensação/comissão pelo risco assumido;
- finalmente a terceira forma de atuação ocorre, quando os empréstimos são feitos exclusivamente por capitais privados, incidindo o juro variável. Então, se os juros, na época de amortização do contrato, ficarem superiores ao previsto inicialmente, o Banco financia o saldo pendente.

Além dessas operações o Banco pode, de acordo com seu estatuto:

- Adquirir e vender valores emitidos por ele e adquirir e vender valores que garantiu ou nos quais inverteu capitais, obtendo o Banco previamente a aprovação do membro em cujo território os valores são adquiridos ou vendidos.
- Garantir valores em que ele inverteu capitais com o fim de facilitar a sua venda.
- Tomar emprestado a moeda de qualquer membro com a aprovação do mesmo.
- Adquirir e vender quaisquer valores que os Diretores, por maioria de três quartos do total dos votos possíveis, considerem indicados para a inversão em todas as reservas especiais, ou uma parte das mesmas [...].

Lima (2004) observa que, para executar as operações descritas acima o Banco poderá contratar com qualquer pessoa, sociedade, associação, corporação ou outra personalidade jurídica em um dos países membros.

Segundo Lima (2004), além de financiar projetos, o Banco Mundial também oferece sua experiência internacional em diversas áreas de desenvolvimento, assessorando o mutuário,

desde a identificação e planificação, passando pela implementação, até a avaliação final dos projetos.

#### 4.3 CONCEPÇÃO DO BIRD SOBRE EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO NO BRASIL

A educação para o Banco Mundial, segundo Fonseca (1998), deve ser tratada como uma medida compensatória, para que, entre outras questões, ainda contribua para o aumento da produtividade das populações mais carentes.

Seguindo a linha de atuação do Banco Mundial na educação, Torres (1996), destacou um pacote de reformas propostas pelo Banco no ano de 1995 – *Prioridades e estratégias para educação*. Entre elas poderia se destacar:

- Prioridade de atenção a educação básica;
- Melhoria da qualidade da educação (na visão do banco, investindo em bibliotecas, laboratórios, salário do professor, tarefas de casa, livros, experiência do professor);
- Descentralização de recursos para a educação;
- O Estado deve ter instituições escolares autônomas, cabendo ao Estado apenas fixar os padrões desejáveis, facilitar os recursos que influenciam no rendimento escolar e monitorar o desempenho escolar;
- Participação maior dos pais e da comunidade;
- Fomentar a participação da iniciativa privada e organismos não governamentais na educação;
- Balizar as políticas e estratégias em análise econômica.

Na visão de Lauglo (1997), fica claro que o Banco Mundial vincula educação com produtividade, ou seja, é uma visão economicista utilizando-se os índices educacionais como forma, inclusive, de concessão de recursos financeiros.

No modelo de educação adotado e proposto pelo Banco Mundial, a escola é vista como uma empresa. Segundo Coraggio (1996), a educação seriam insumos disponibilizados a sociedade e ao Estado cabe demonstrar sua eficiência em apresentar boas taxas de retorno dos

investimentos na educação. Para Torres (1996), “a análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas, ou seja, o ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos” (TORRES, 1996 p. 140).

Essa visão economicista, segundo Torres (1996), se dá pelo fato de que as políticas, as propostas do Banco Mundial para a área de educação são realizadas, em sua maioria, por economistas do banco, ou seja, utilizando os critérios próprios do mercado.

De acordo com Souza e Riley (2001),

o grande desafio está, portanto, na preparação das crianças e jovens para as transformações que virão no século XXI. Rápidos avanços tecnológicos, uma economia global interdependente e uma contínua mudança social marcarão suas vidas. Deve-se oferecer às crianças e jovens uma educação que lhes permita exercer as profissões do futuro e aproveitar os benefícios de viver em uma sociedade democrática (SOUZA E RILEY, 2001 apud ALTMANN, 2002, p. 89).

Como trata Altmann (2002), é uma ilusão acreditar que as oportunidades iguais no mercado de trabalho, estão associadas a garantia de ensino básico a toda a população. Da forma como são feitos os investimentos há uma segmentação da população, ou seja, os que dispõem dos serviços básicos e aqueles que dispõem de serviços mais amplos.

Em 1999, o Banco Mundial publica o relatório *Estratégia para o setor educacional*, de 1999, e novamente retoma parte do discurso do relatório publicado em 1995, “[...] a educação, na maioria dos países, é tanto financiada quanto fornecida pela esfera pública” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 34), mas “[...] não há razão *a priori* para que toda a educação seja fornecida, financiada e administrada pelo setor público”. E prossegue:

[...] há argumentos a favor de (1) encorajar seletivamente a administração e/ou a propriedade de instituições [educativas] por ONGs, comunidades de grupos religiosos e empresários, (2) de permitir que estudantes e seus pais escolham entre diferentes opções e (3) de exigir algum nível de financiamento privado após os níveis básicos. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 35)

Para Gentili (2001), as políticas sociais

expressam-se na subordinação da política social à dinâmica mais ampla da lógica econômica, tendo, como objetivo central, tratar de dar apoio, respaldo e legitimidade aos programas de ajuste. As políticas sociais são assim pensadas como

um componente indissolúvel dos processos de reestruturação econômica[...] a reforma escolar limita-se à aplicação lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos (GENTILLI, 2001, p. 31).

Na visão de Coraggio (1996) o Banco Mundial correlacionou o mercado com a educação, ou seja, o “Banco estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 1996, p. 81).

Isso permite compreender porque o ensino, especialmente no Brasil, está cada vez mais sendo regulado pelo mercado, pois a concorrência entre estabelecimentos faz com que a interação entre fornecedores e consumidores defina o que e de que forma é ensinado, tendo o Estado o papel de controlador. Essa constatação permite afirmar, de acordo com Lima (2004), que as ideias neoliberais, especialmente aquelas que defendem o Estado mínimo, são adotadas pelo Banco quando o assunto é educação.

Vale destacar as afirmações de Coraggio (1996) sobre o assunto, pois segundo o autor

antes mesmo de analisar a situação específica de cada país o Banco sabe que focar recursos na educação básica, promovendo o ensino primário faz com que o mercado receba trabalhadores mais flexíveis para adquirir novas habilidades. Sabe, ainda, que os recursos da educação superior devem ser realocados para a educação básica, e mais, que a iniciativa privada preencherá a lacuna deixada pelo Estado, cujos investimentos vêm sendo cortados. Essa situação, ideal do ponto de vista mercadológico, faz com que todos paguem pelo recebido, relegando ao Estado o papel de avaliador desses estabelecimentos. A qualidade e a eficiência definem-se por mecanismos do mercado – a concorrência (CORAGGIO, 1996, p. 100).

Para colocarem em prática a agenda de privatizações do Banco Mundial ficou estabelecida a ideia de parcerias, em particular as parcerias público-privadas – PPP’s. Argumentando que “o trabalho de fortalecer a educação é muito grande para que qualquer instituição o faça sozinha” (WORLD BANK, 1999, p. 18).

De acordo com Newman (2001) “as parcerias eram um meio de amenizar o estrago feito por formas anteriores de privatização e ao mesmo tempo não abandoná-las. Acima de tudo, parcerias permitiam múltiplos enquadramentos, interesses e objetivos a serem realizados” (NEWMAN, 2001, p. 107).

Para Robertson (2012), o Banco Mundial encontrava uma boa plataforma para seguir com o



plano de abrir o campo da educação para a iniciativa privada. A ideia das PPP's uniram todos aqueles setores que tinham o mesmo interesse empresarial em relação à exploração de um campo até então pouco explorado: a educação, principalmente em nível superior.

Para o Banco Mundial (2001), “[...] a educação é um bem de consumo e o estudante é o principal consumidor por intermédio de seus pais” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 1).

Segundo Robertson (2012), essa afirmação do Banco Mundial, demonstra que para os pais escolherem como um consumidor, necessário é que se tenham ofertas para tal. O sistema educacional fica organizado com a lógica do mercado. Para Robertson (2012), para se fazer as escolhas é preciso conferir se um produto é melhor que outro, daí alguns índices são primordiais, como:

- informação sobre a qualidade da educação ofertada;
- incentivos que garantam um certo comportamento e *performance* dos provedores;
- garantias de proteção aos interesses dos investidores privados;
- competição entre provedores;
- e um sistema de avaliação capaz de dar retornos para o sistema de informações.

Para Patrinos (2009), as parcerias com instituições privadas, tem sido interessante para o Estado e muito mais para o mercado. Para o Estado por que estimula um ambiente de políticas e garante novos financiamentos (além de diminuir consideravelmente o papel do Estado em relação as suas obrigações com a educação) e interessante para o mercado, por que se trata de oportunidade de ampliar seu comércio. Assim observa Patrinos (2009, p. 1):

[...] o governo guia as políticas e providencia financiamento, enquanto o setor privado fornece os serviços educacionais aos estudantes. Particularmente, os governos contratam provedores privados para proporcionar um serviço específico em quantidade e qualidade estabelecidas, a um preço combinado, por um período específico de tempo. Esses contratos envolvem recompensas e sanções das quais o setor privado compartilha o risco financeiro na entrega de serviços públicos (PATRINOS, 2009, p. 1).

Em outro relatório do Banco Mundial, esse divulgado no ano de 2011, *Estratégia 2020 para a educação*, fica evidente o apoio à privatização da educação. Além de atribuir esse papel à IFC:

O principal foco da estratégia da IFC para a educação é proporcionar financiamento para maiores provedores da rede que tenham a habilidade para investir além das fronteiras e descer às camadas do mercado popular para alcançar populações mais

pobres; financiando a educação para empreendimentos pequenos e médios que tipicamente miram nas populações pobres e para estudantes por meio de bancos parceiros; e serviços de consultoria para empresas que sustentem a qualidade da educação e para bancos que garantam empréstimos responsáveis para o setor (IFC, p. 16).

Para Saltman (2010), com o advento das PPP's, instala-se uma indústria especializada em serviços de educação, incluindo inclusive, um número expressivo de consultores na área agindo em todo o mundo e instituições, organizações, fundações educacionais prontas para moldar políticas e práticas educacionais.

Para Crouch (2011), a cessão, a permissão que o Estado repassa a atores econômicos, representa uma mudança da autoridade da esfera pública para a privada, o que pode gerar implicações significativas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

## **5. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONCEPÇÃO, IMPORTÂNCIA, FUNÇÃO E DIMENSÃO**

O Ensino Superior é um nível de ensino importante para o desenvolvimento do país, pois é responsável pela formação, qualificação dos cidadãos e a socialização do conhecimento.

Não compete a este estudo, apontar as diferenças entre as instituições de Ensino Superior do país. As diferenças existem, mas o estudo não as aponta e sim, procura descrever o Ensino Superior no Brasil de maneira ampla.

Como objetivo precípuo deste trabalho é analisar os discursos dos atores sociais brasileiros e se os mesmos sofre influência do Banco Mundial, cumpre-nos destacar que, segundo Lima (2004), as influências de organismos internacionais são constantes, definidas através de projetos que têm por iniciativa esses organismos e entre eles, o próprio Banco Mundial.

Este capítulo, portanto, trata da concepção, importância, função e dimensão da Educação Superior no país. Iniciamos recorrendo à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, discutida em Paris, na década de 1990, num trabalho coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na definição da Unesco (1999), a Educação Superior, compreende

todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1999, p. 19).

Em relação ao surgimento das universidades no mundo, segundo Buarque (2003), se deu pela necessidade de diversificação dos estudos, uma vez que o que se estudava eram basicamente assuntos relacionados a dogmas e a fé. Nas palavras de Buarque (2003), “A eclosão das Universidades há mais de oito séculos se deu em razão dos mosteiros terem perdido a sintonia e o ritmo com o tipo de conhecimento que estava sendo produzido no seu entorno” (BUARQUE, 2003, p. 29).

Muitos anos se passaram e as universidades assumiram o papel de maior importância na sociedade. Em relação a missão da Universidade, nas palavras de Teixeira (1998), “[...] é

guardar e transmitir o saber, como condição para a ordem e a civilização. (TEIXEIRA, 1998, p. 40).

O Ensino Superior, segundo Lima (2004), tradicionalmente público, sempre foi tido como um símbolo da Nação. De acordo com Buarque (2003), a universidade é um ambiente favorável a discussão, aprendizado e geração do conhecimento na sociedade. Para Buarque (2003), “as universidades surgiram como um espaço para o novo pensamento livre e vanguardeiro de seu tempo, capaz de atrair e promover jovens que desejam se dedicar às atividades do espírito num padrão diferente da espiritualidade religiosa (BUARQUE, 2003, p. 29).

De acordo com Lima (2004), diferentemente de quando as universidades surgiram, praticamente como mosteiros da época, as universidades no século XX implementaram novas áreas de conhecimento aos currículos e disciplinas clássicas dividiam lugar com a ciência aplicada.

O Ensino Superior, segundo Lima (2004), era tido como um lugar privilegiado para a formação do cidadão. Até o final do século XX, o profissional egresso da universidade, teria a capacidade de assumir sua carreira e trabalhar nela todo o seu tempo de atividade, ou seja, a garantia de sucesso profissional ao egresso da universidade.

Já no século XXI, segundo Tilak (2003), o Ensino Superior vive uma crise. E não só os países em desenvolvimento, em sua opinião, os desenvolvidos também. Isso se dá devido o excesso de alunos, instalações e equipamentos inadequados e/ou insuficientes e orçamentos públicos escassos. Na opinião de Teixeira (2003) as Instituições de Ensino Superior “perdem em grande parte seu verdadeiro sentido, abrindo mão de sua identidade histórica, passando a cumprir os propósitos de reprodução de poder, abandonando sua verdadeira função no seio da sociedade (TEIXEIRA, 2003, p. 42).

Lima (2004) destaca que, apesar do Ensino Superior existir como escolas separadas desde 1889 e ser predominantemente mantido e controlado pelo Estado, os primeiros governos republicanos autorizaram a criação de Instituições de Ensino Superior privadas e estaduais.

Exemplo de uma primeira influência no Ensino Superior do Brasil, segundo Lima (2004) foi o acordo firmado entre o MEC e a Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento Norte Americano - *The United States Agency for International Development*

(USAID). Esse acordo culmina com uma reforma em todo o sistema de ensino no país, com seus reflexos sentidos na LDB de 1968.

Em relação a universidade brasileira e sua associação com o regime militar, Buarque (2003) faz um resgate histórico:

a moderna universidade brasileira é filha do regime militar e da tecnocracia norte-americana. Sob esse patrocínio a universidade brasileira, entre 1964 e 1985, conseguiu dar um enorme salto quantitativo e qualitativo, talvez o maior salto já ocorrido em qualquer país do mundo, na área da educação superior. Era como se quiséssemos recuperar, embora sem liberdade, os quinhentos anos que havíamos perdido (BUARQUE, 2003, p. 46).

Ainda nessa linha histórica das universidades brasileiras, de acordo com Lima (2004), após a redemocratização do Brasil, ocorreu uma mudança no Ensino Superior, que antes era considerado como uma função do Estado passa a ser essencialmente privado. Segundo Lima (2004), essa expansão das Instituições de Ensino Superior privada se deu pela ausência de um projeto nacional do Ministério da Educação para as universidades públicas. Para Lima (2004) esse crescimento desordenado abalou o sistema de educação superior do País.

A partir do modelo brasileiro pode-se entender que toda forma de ensino acima do nível médio é considerada superior. No entanto, a instituição deve ser credenciada e autorizada pelo Estado. Essa função cabe ao MEC e aos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação. Além da autorização o reconhecimento dos cursos passaram a ter prazos limitados, sendo que a sua validação ou revalidação se dá após processo de avaliação do MEC.

As universidades brasileiras são definidas como instituições pluridisciplinares, que devem possuir um mínimo de 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral e, também, 1/3 dos docentes com, pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, além de apresentarem produção intelectual institucionalizada na pesquisa, na docência e na extensão de serviços à comunidade.

No exercício de suas atividades, as universidades possuem autonomia prevista em lei e, segundo Catani e Oliveira (2006), pode-se destacar essa autonomia para a fixação de vagas em seus cursos, definição dos currículos, planos e projetos, conferência de graus e diplomas, aprovação de planos de investimentos. No entanto essas decisões devem ser tomadas por órgãos colegiados superiores dessas instituições, ou seja, a gestão democrática deve existir. Inclusive a gestão democrática é assegurada em lei, garantindo aos segmentos da comunidade

institucional a participação. No entanto, segundo Catani e Oliveira (2006), a definição de percentual de participação nos órgãos colegiados das universidades como é tido hoje, já significa uma intromissão na autonomia das universidades, particularmente nas instituições federais de ensino superior.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino superior no Brasil abrange os seguintes cursos e programas: sequenciais, graduação, pós-graduação, de extensão.

Os cursos sequenciais, em diferentes níveis de abrangência, são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Para Cunha (2003), esses são cursos mais flexíveis do que os tradicionais cursos de graduação. Nas palavras de Cunha (2003), “os cursos sequenciais por campo de saber deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho” (CUNHA, 2003, p. 42).

Os cursos de graduação são abertos a cidadãos que já tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido aprovados em processo seletivo de responsabilidade da instituição. São cursos mais procurados pelos egressos do ensino médio que têm por objetivo exercer profissão na área pretendida. Em 2012, no Brasil, somava-se um total de 31.866 cursos de graduação presenciais e a distância, em diferentes campos do saber.

Segundo Lima (2004), em relação ao processo seletivo, o vestibular deixa de ser a única forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Permitiu-se que, ao invés de uma única prova pré-determinada em um período do ano, outros processos seletivos pudessem existir.

O Governo Federal também criou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), objetivando convertê-lo em mecanismo auxiliar a ser utilizado nos processos seletivos, além de permitir uma avaliação do ensino médio e fornecer critério para a seleção de candidatos a outros programas do Governo.

Os cursos de pós-graduação compreendem os programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros. Esses são abertos a candidatos que possuem diplomas em cursos de graduação e atendam às exigências das instituições de ensino. Já os

cursos de extensão são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos por cada instituição de ensino.

Quanto ao registro de diplomas continua a ser prerrogativa de universidades, especialmente públicas, que são responsáveis pela revalidação de diplomas expedidos no exterior.

Um ponto que merece destaque, na opinião de Catani e Oliveira (2006), é em relação a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como modelo de expansão para a educação superior, que não foi mantido. Pelo contrário, segundo Catani e Oliveira (2006), de acordo com a LDB, a educação pode ser ministrada em instituições públicas e/ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização por meio de universidades e instituições não-universitárias, ou seja, um sistema mais diversificado e diferenciado.

Na opinião de Lima (2004), para se alcançar uma educação básica de qualidade e formar quadros profissionais e científicos de nível superior é preciso ter IES que produzam pesquisa e inovação, na busca de solução para os problemas atuais.

## 6. ATORES SOCIAIS ANALISADOS

O conteúdo deste capítulo foi construído basicamente com as informações obtidas a partir de pesquisa realizada sobre os Atores Sociais. Portanto o resultado das pesquisas são informações fornecidas através de publicações em sites, documentos, cartas e/ou artigos, dos próprios atores.

Importante observar que o material deste capítulo associado com os capítulos referentes a metodologia, em especial a ACD, Banco Mundial e o referencial teórico sobre Poder, serão utilizados para a análise dos discursos e para a conclusão do trabalho.

### 6.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) é um órgão do Governo Federal cuja competência é tratar da política nacional de educação, especificamente dos níveis de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, educação profissional, de jovens e adultos, educação especial e educação à distância.

De acordo com informações obtidas do próprio sítio eletrônico do MEC, o Ministério também tem competência em assuntos que versam sobre a avaliação, informação e pesquisa educacional, pesquisa e extensão universitária, magistério e assistência financeira a famílias com o objetivo de garantir a escolarização de seus filhos e/ou dependentes.

Um pequeno resgate histórico contribuirá para a compreensão desse Ator Social.

De acordo com o MEC, foi no Governo do Presidente Getúlio Vargas, no ano de 1930, que o MEC foi criado. À época o Ministério denominava-se Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Como o próprio nome do Ministério propõe, o mesmo era responsável tanto pelos assuntos relacionados a educação, como também assuntos relativos a saúde pública e assistência hospitalar. Antes disso, os assuntos relacionados a educação no país, eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça.



Após essa época, o Ministério sofreu algumas variações em sua denominação e nas suas funções até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961. Segundo o próprio Ministério, com a aprovação da primeira LDB, os assuntos da educação antes muito centralizados no próprio Ministério foram descentralizados aos Estados e Municípios.

Foi no ano de 1968, segundo o MEC, com a reforma universitária realizada através da LDB, que garantiu a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. Momento em que ficou estabelecido um padrão de modelo organizacional a ser seguido por Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

O MEC passou por outras denominações e atribuições de funções, até que em 1995, passa a ser responsável apenas pela área de educação.

No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases que encontra-se em vigor e a qual já fizemos considerações no capítulo anterior, destinado a Educação Superior.

Um aspecto importante, considerando o objetivo deste trabalho, que é analisar os discursos dos Atores Sociais em relação a Educação Superior, é abordar alguns fatos que produzam um material a ser utilizado no capítulo destinado a análise dos discursos.

De acordo com Lima (2011), o ensino à distância, foi uma porta de entrada para o estabelecimento de parcerias com universidades americanas e européias, com vendas de pacotes tecnológicos e implantação de universidades virtuais. Segundo Lima (2011), as principais empresas eram a *International Business Machines* (IBM) e a Microsoft, ambas americanas, e outras empresas de mídia.

Em relação a Educação Superior, Lima (2011) observa que o documento do Banco mundial *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*, publicado no ano de 2002, serviu de base aos países que mantêm relação com o Banco Mundial, para ampliarem as oportunidades de participação de empresas no setor educacional.

Segundo Lima (2011), a orientação no documento do Banco Mundial ora citado, era o da necessidade de diversificação de cursos e das Instituições de Ensino Superior, como pode ser observado no trecho do documento abaixo:

Incrementen la diversificación institucional (aumento del número de instituciones no universitarias y privadas) para ampliar la cobertura sobre una base financiera viable y para establecer un marco de formación continua con múltiples puntos de acceso y gran variedad de itinerarios formativos (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 27).

Para Lima (2011) essa mudança de conceito de Educação Superior, ou seja, aquela tida como após o ensino médio, e explicitada no documento como *terciária*, foi o pilar da atuação em políticas públicas para a educação, do Banco Mundial, para promover a diversificação dessas instituições, ao longo da década de 1990.

Em outro trecho do relatório do Banco Mundial (2002), é tratado como essa diversificação de instituições e a concepção apresentada pelo Banco Mundial foi tratada.

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación en sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – ‘institutos técnicos para estudios de corta duración, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas’ – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el ‘rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria’ (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 69).

Fazendo uma associação das recomendações em relação a diversificação, proposta pelo Banco Mundial e a atuação do Ator Social MEC, principalmente com o foco na Educação Superior, segundo Lima (2011), podemos apontar os seguintes aspectos que de certa forma, reformula a Educação Superior no país:

- Avaliação nacional do Ensino Superior do país;
- Possibilidade de captação de recursos privados para financiamento de atividades acadêmicas, através de parcerias com fundações de direito privado e empresas;
- Sistema de reserva de vagas;
- Reformulação da Educação Profissional e Tecnológica;
- Possibilidade de realização de Parcerias Público-Privadas (PPP's);
- Isenção fiscal a Instituições de Ensino Superior privadas (exemplo: Programa Universidade para Todos);
- Criação da Universidade Aberta do Brasil;

- Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI);
- Criação de entidade de personalidade jurídica de direito privado, com o objetivo de flexibilizar a contratação de funcionários para atender os hospitais universitários.

Para Lima (2011), esse conjunto de ações pode ser agrupado, basicamente em:

- Fortalecimento do empresariamento da Educação Superior;
- Implementação de PPP's na Educação Superior;
- Operacionalização de contratos de gestão; e
- Garantia de coesão social em torno de reformas estruturais, principalmente na Educação Superior.

## 6.2 CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) surgiu, de acordo com informações do próprio sítio eletrônico do Conselho, da iniciativa da criação de um Fórum de Reitores, então presidido pelo Ministro da Educação e Cultura, no ano de 1961, no evento Simpósio Nacional de Reitores, em Brasília.

Segundo o Crub (2007), após a instituição do Fórum de Reitores e a realização do sétimo encontro, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1966, constituiu-se uma comissão encarregada de apresentar documentos para a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. No mesmo ano o texto foi aprovado e o CRUB criado.

O movimento, naquela ocasião, formado por vinte e cinco reitores, teve como objetivo a aproximação das universidades com o Estado, de acordo com o próprio Crub (2007), aproximação que se deu entre os anos de 1967 e 1974, coincidindo com o regime militar.

Basicamente, segundo o Crub (2007), a atividade do conselho à época ficou concentrada na implantação do convênio MEC/USAID.

De acordo com o Crub (2007), o convênio tinha como objeto a modernização administrativa das universidades brasileiras. No entanto, o acordo firmado então pelo Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* do Governo norte-americano, tinha como contrapartida que o Brasil adotasse, obrigatoriamente, o ensino da língua inglesa desde a primeira série do então primeiro grau.

Além disso, segundo o Crub (2007), o acordo obrigava ao Governo brasileiro a contratação do assessoramento de técnicos norte-americanos para tratarem da reforma administrativa das universidades, que de acordo com o Crub (2007), atingiu todos os níveis da educação do país.

Na prática, de acordo com o Crub (2007), que era o responsável pela execução do convênio, os recursos financeiros oriundos deste convênio eram basicamente para a contratação dos especialistas estrangeiros em gestão universitária, treinamentos dos agentes envolvidos com a educação, fora do país e produção de material voltado aos dirigentes universitários.

Segundo o Crub (2007), na oportunidade do convênio, outros temas relacionados com a administração universitária foram tratados, como:

- Infraestrutura das universidades;
- Orçamento e financiamento da Educação Superior;
- Organização e estruturação de restaurantes, bibliotecas e hospitais universitários;
- Qualificação dos técnicos administrativos das universidades;
- Introdução de ciclo básico de estudos; e
- Formas de ingresso no Ensino Superior.

Entre os anos de 1975 e 1982, de acordo com o Crub (2007), o Brasil vivia um período de esgotamento do modelo econômico, que era basicamente construído pelas universidades do país e, além disso, essa época iniciava o declínio do regime militar, ou seja, o debate em relação a reforma universitária tinha um ambiente para uma melhor discussão.

Segundo o Crub (2007), as reuniões do Conselho nessa época, além da reforma universitária, propunham a qualificação docente, a expansão e consolidação das universidades, ampliação da oferta de pós-graduação e o compromisso com o desenvolvimento social.

Entretanto, segundo o próprio CRUB, a saída à época encontrada para ampliação do número de graduados, bem como o acesso a níveis de qualificação acadêmica mais elevados, levaram o país, de acordo com o Crub (2007), na década de 1980, a realização de convênios com a Organização Universitária Interamericana e com a Organização dos Cursos de Lideranças Universitárias.

De acordo com o Crub (2007), o Conselho de Reitores teve uma participação ativa em vários momentos históricos do país, principalmente no que diz respeito a Educação Superior. Entre eles, destacou-se a Constituinte que culminou com a promulgação da Constituição Federal em 1988, com o Plano Nacional da Educação em 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

O CRUB mantinha a relação com o Estado de cooperação. No entanto, segundo o Crub (2007), o momento em que divergiram suas opiniões se deu quando o MEC tomou decisões consideradas cerceadoras da autonomia universitária. Na oportunidade o CRUB incluiu outros temas em que encontravam resistência do MEC e que passaram a integrar a agenda temática de discussão do Conselho, entre eles:

- Avaliação institucional do sistema universitário;
- Condições e procedimentos relativos ao credenciamento, recredenciamento e descredenciamento das universidades;
- Implantação de cursos sequenciais;
- Incapacidade do Estado em ampliar a sua rede de Ensino Superior;
- Integração universidade-sociedade-sistema produtivo;
- Qualidade do ensino de graduação;
- A pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa no país; e
- Expansão da iniciativa privada na educação superior.

De acordo com o Crub (2007), o posicionamento do MEC naquele momento e o surgimento expressivo de universidades no país, refletiu na configuração do Conselho de Reitores, uma

vez que pôs fim a hegemonia na participação das universidades públicas no Conselho. Segundo o Crub (2007), isso deu origem a outros órgãos representativos para as universidades. Como exemplo, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais e a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias.

O Crub (2007) destaca que, atualmente o Conselho se mantém ativo e mantém em discussão temas acerca da reforma universitária, temas relacionados às tendências da Educação Superior para o Século XXI, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, do Programa Universidade para Todos e formação de docentes para a Educação Básica.

### 6.3 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), de acordo com informações do próprio sítio eletrônico da Associação, representa as Instituições Federais de Ensino Superior junto ao Governo Federal, entidades de classe, entidades de estudantes e a sociedade.

Segundo a Andifes (2012), atualmente todos os Estados da Federação e o Distrito Federal, possuem Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e que neste momento, a rede federal de ensino ainda vive um processo de expansão e consolidação.

De acordo com dados da Andifes (2012), cerca de um milhão de alunos de graduação e pós-graduação, estudam nas universidades federais do país em cursos de diversas áreas do conhecimento. Segundo a ANDIFES esse número se amplia quando considerados os alunos de ensino fundamental e médio dos colégios de aplicação, escolas técnicas e agrícolas da rede federal de ensino.

Atualmente, a rede pública de saúde conta com quarenta e cinco hospitais universitários que,

de acordo com a Andifes (2012), atende a aproximadamente cinco milhões de brasileiros por ano, realizando mais de duzentos e sessenta mil procedimentos cirúrgicos.

A Andifes criou um instituto denominado Instituto de Estudos Estratégicos, cujo objetivo principal é desenvolver instrumentos de apoio ao planejamento, administração e avaliação das IFES, que tem como metodologia a criação de grupos de trabalho para a elaboração de estudos estratégicos de interesse da ANDIFES, além de capacitação de gestores das instituições.

De acordo com a Andifes (2003), uma proposta de expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior, foi apresentada ao então Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, que focaram os seguintes aspectos:

- A necessidade de integração entre os níveis de ensino do país e a referência de qualidade do sistema público na formação de recursos humanos;
- As IFES representam 16,5% das matrículas de graduação e um número expressivo de matrículas nos mestrados e doutorados;
- A maior parte das pesquisas realizadas no país é de responsabilidade das IFES e representam quase a totalidade nas regiões, Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste do país;
- Os programas de extensão são em sua maioria desenvolvidos pelas IFES;
- A rede de hospitais universitários em muitas regiões é a única alternativa de atendimento à população e, portanto, são importantes não só para a pesquisa, mas para o atendimento da sociedade;
- A importância para minimização da desigualdade social e regional da população, tendo como base o ensino público; e
- Combater a tentativa de tornar o ensino uma mercadoria e esta submissa as leis de mercado e a regras internacionais.

Neste mesmo documento entregue ao Presidente da República, a ANDIFES estabeleceu como meta, além da melhoria das condições de trabalho dos servidores das IFES, a resolução o passivo de técnicos administrativos e da implementação, de fato, da autonomia universitária, para a Andifes (2003) necessário é:

- Duplicar o número de alunos da graduação e da pós-graduação *Stricto Sensu*;

- Ocupação de todas as vagas surgidas em cada semestre;
- Combater a evasão e a retenção nos cursos de graduação;
- Implementar políticas assistenciais;
- Ampliar a oferta de vagas em cursos noturnos;
- Formação de professores, principalmente em áreas que tenham maior déficit;
- Titular com a graduação àqueles professores sem graduação das redes estadual e municipal;
- Ampliar as atividades de extensão, principalmente em áreas de pertinência social;
- Melhorar o índice de publicação de trabalhos científicos em periódicos;
- Ampliar o número de patentes; e
- Diminuir as desigualdades de oferta de vagas nos Estados da Federação

Segundo a Andifes (2005), o Presidente da Associação, fez um pronunciamento na cerimônia de entrega do anteprojeto da Lei da Reforma Universitária, onde destacava que:

[...] O Ministério da Educação claramente fez uma opção por buscar mecanismos que permitissem a interação com os diferentes segmentos interessados na construção dessa proposta e essa opção significa uma mudança na relação do MEC com a sociedade, particularmente com a comunidade acadêmica, na construção de políticas (ANDIFES, 2005, p. 1).

De acordo com a Andifes (2005), o anteprojeto da Lei da Reforma Universitária representa um fortalecimento das universidades públicas, uma vez que previa a ampliação de vagas públicas no Ensino Superior, criação de novos campi e de novas universidades federais. Para a Andifes (2005)

[...] apoiar as Instituições Federais de Ensino Superior este Governo apóia também o crescimento e amadurecimento da Ciência e Tecnologia nacionais, que têm papel estratégico no desenvolvimento do país e na solução de problemas candentes da sociedade brasileira. Isto porque é nas universidades públicas que é realizada a maior parte da pesquisa e conduzida a formação dos mestres e doutores que, nos últimos anos, possibilitaram que fosse dobrada nossa participação na produção científica mundial (ANDIFES, 2005, p. 1).

Em 2012, a ANDIFES publicou documento intitulado Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais, retomando a discussão o que já havia apresentado ao então Presidente da República em 2003 e, de acordo com a Andifes (2012), com o apoio de cinquenta e três Universidades Federais em relação ao avanço alcançado pelo REUNI.

Nesse novo documento a Andifes (2012), com base em dados do IBGE que apontam a



reduzida escolaridade dos jovens, o baixo acesso ao Ensino Superior entre jovens de 18 a 24 anos e a meta prevista no Plano Nacional de Educação e não alcançada, de pelo menos 30% da população deveria estar no Ensino Superior, a Associação então propõe, partindo de um patamar pós-REUNI, é necessário dar ênfase nas seguintes ações:

- adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, as novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século;
  - formar, estrategicamente, mão de obra qualificada para as necessidades sociais, econômicas e com padrões apropriados de sustentabilidade para este novo ciclo de crescimento e desenvolvimento que se expressa atualmente no país e no mundo;
  - produzir ciência, tecnologia e inovação para inserir o país, com soberania, na nova ordem mundial do conhecimento;
  - produzir e transmitir um conhecimento que promova a igualdade, a inclusão e auxilie na formação de cidadãos emancipados e portadores de conceitos éticos e humanitários.
- Essa consolidação precisa também ser assegurada nas fontes de financiamentos, que devem ser suficientes e adequadas para a expansão, modernização e desenvolvimento continuado do sistema e para os avanços na autonomia didático-científica, financeira e administrativa (ANDIFES, 2012, p. 6).

Em relação a Educação Superior Pública a Andifes (2012) trata do seu papel fundamental, por ter a competência de qualificação, além de fomentar os níveis anteriores de ensino e “servir de base científica e tecnológica ao desenvolvimento nacional, além de estabelecer referências de qualidade para o sistema e, não menos importante, a assistência à saúde para milhões de brasileiros” (ANDIFES, 2012, p. 7).

Com relação à expansão do setor privado na educação, em especial a superior, a Andifes (2012), se mostra preocupada uma vez que as regras que esse setor segue, são as regras de mercado e o Governo Federal terá dificuldades para discutir e formular políticas de educação superior com a participação do setor privado, uma vez que boa parte está sob o controle de grupos econômicos com sede no exterior. De acordo com a Andifes (2012), essa expansão “obriga a todos os atores envolvidos com a educação a se preocuparem com a regulação e a qualidade” (ANDIFES, 2012, p. 8).

Segundo a Andifes (2012), apesar de o setor privado oferecer o maior número de vagas para a graduação, essa expansão já apresenta sinais de desgaste, principalmente pela continuidade de oferta em vagas em que o mercado já está saturado. No entanto, de acordo com a Andifes

(2012), o país deve ampliar a oferta de vagas no Ensino Superior Público.

Os caminhos a serem seguidos para o Brasil alcançar o pleno desenvolvimento, segundo a Andifes (2012), passa pela necessidade de investimentos para ampliar a capacidade tecnológica e a formação de profissionais, principalmente para atenderem as demandas da indústria e do setor de serviços. A ampliação do investimento na Educação Superior, de acordo com a Andifes (2012), permitirá que o país também atinja, através de suas universidades, institutos e centros tecnológicos, o grau de excelência.

Como princípios norteadores para o país alcançar a excelência no Ensino Superior, a Andifes (2012) apresenta as questões a seguir:

democratização do acesso à educação superior e estabelecimento de políticas acadêmicas de apoio à aprendizagem, de apoio psicopedagógico com ampliação das bolsas de apoio financeiro e acesso a atividades culturais e artísticas capazes de promover a permanência dos estudantes e uma formação cidadã; compromisso social com desenvolvimento econômico, cultural e a construção de valores que promovam a justiça, a democracia e uma sociedade de cooperação e solidariedade; formação fundamentada na investigação por meio de propostas curriculares inovadoras que insiram o estudante num percurso formativo flexível; internacionalização da universidade federal; e efetiva implantação da autonomia universitária (ANDIFES, 2012, p. 13).

Um questionamento pode surgir: é possível o Brasil financiar essa proposta apresentada pela ANDIFES? De acordo com a própria associação, o país produz riquezas suficientes para um programa de expansão das universidades e a decisão para tal é de natureza exclusivamente política. Ou seja, para a Andifes (2012), é papel do Estado, com a colaboração dos atores políticos e sociais, garantir a expansão do Ensino Superior público no país.

## 6.4 SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Esta seção também foi construída primordialmente com as informações obtidas no sítio eletrônico do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e pelo trabalho de Otranto (2000).

De acordo com Otranto (2000), o movimento que deu origem a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, surgiu na segunda metade dos anos setenta, através das

Associações Docentes (AD), que reivindicavam melhores salários, plano de carreira docente e outros benefícios corporativos.

Esse movimento, segundo Otranto (2000), acontecia nas universidades, mas, em determinado momento o movimento começou a interagir com os movimentos docentes de outras universidades. A integração com outros movimentos docentes fortalecia as AD's, que passaram a discutir o papel histórico da universidade.

Para Otranto (2000), essa nova característica, não apenas recreativa ou assistencial, mas sim político-sindical do movimento, a tornou um ator social importante e que agia com independência em relação ao governo. Segundo Otranto (2000), as AD's têm o objetivo de influenciar na reforma da universidade.

Segundo Otranto (2000) os Encontros Nacionais de Associação Docentes – ENAD's serviram para a integração e consolidação do movimento docente. Nas palavras de Coelho (1996), esse “não foi um movimento precipitado. Pelo contrário, os líderes do movimento docente tinham a preocupação de que o processo se construísse de forma participativa, pela organização nos próprios locais de trabalho, dentro de cada Instituição de Ensino Superior” (COELHO, 1996, p. 37).

Assim, no final da década de 1970 o movimento docente consolida-se nacionalmente.

A sociedade e os professores aí incluídos acabam por chegar à conclusão de que se esgotara um ciclo de regime autoritário e que não era mais possível que a imposição pela força, que a falta de participação política, que a repressão, ditassem os rumos gerais de uma sociedade já então muito mais complexa, muito mais diferenciada, que havia evoluído de 1964 a 1978 (MACIEL, 1991, p. 69).

Segundo Maciel (1991) o movimento docente podia ser percebido em três patamares:

- Luta pela democracia;
- Luta sindical;
- Luta em defesa do ensino público.

A ANDES, tida como associação, segundo Otranto (2000), surgiu após um confronto de ideias entre aqueles que defendiam a federação das associações docentes e outra corrente que defendia uma associação nacional, permitindo uma participação maior na base. A discussão

sobre a natureza da entidade ficou prejudicada, devido a uma grande greve que ocorreu em 1980, pois essas duas correntes se dividiram entre o apoio a deflagração da greve e o adiamento da deflagração.

No entanto, para Otranto (2000), a deflagração dessa greve caracterizou o movimento docente como um movimento sindical, que teve apoio mesmo de uma maioria silenciosa, devido a situação de arrocho salarial e desgaste do regime autoritário que o país enfrentava. E essa greve fez com que o governo reconhecesse o movimento docente como um movimento politicamente consolidado e de articulação nacional. Otranto (2000) chama a atenção que esse reconhecimento por parte do governo, ou seja, o recuo do governo, não queria dizer que a universidade estava sofrendo uma transformação, no sentido estrutural.

De acordo com Otranto (2000), foi no ano de 1981 que a ANDES foi criada e entre suas principais lutas, destacavam-se:

- Eleição para reitor com participação da comunidade universitária;
- Discussão sobre a proposta do MEC em transformar as universidades em fundações; e
- Plano de carreira.

Sete anos mais tarde, ou seja, em 1988, segundo Otranto (2000), a ANDES foi transformada em sindicato nacional, passando a ser denominado ANDES-SN. As lutas se mantinham, no entanto fortalecido, pois havia o debate a respeito da nova Lei de Diretrizes e Bases.

Como sindicato nacional o ANDES-SN defendia uma padronização da universidade, seja pública ou privada. Esse fato, segundo Otranto (2000), fez com que os proprietários das instituições privadas de ensino se voltassem contra o sindicato, passando então a uma luta velada entre os defensores da privatização do ensino público e entre o ANDES-SN.

Embora a consolidação da então ANDES tenha se dado principalmente em nível federal e estadual, havia a preocupação em representar no movimento os docentes da rede particular, foi onde, segundo Otranto (2000) encontrou-se a maior dificuldade e as ações como sindicato nacional ficou identificada como em defesa dos docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas.

Os boletins da ANDES muitas vezes relataram o esforço da entidade em organizar o setor das particulares e denunciaram as perseguições sofridas pelos

docentes que articularam movimentos reivindicatórios. O Caderno ANDES nº 6 — “A Denúncia das Mantenedoras”, publicado em 1988, é o relato de algumas dessas lutas. Diante da escalada privatista do ensino superior, permitida e apoiada pelo governo, impondo a estagnação da rede pública, a ANDES via um significado muito grande na organização do movimento sindical e na defesa do ensino superior público e gratuito, mesmo dentro das Instituições de Ensino Superior Particulares. No entanto esse objetivo não foi alcançado e a ANDES, principalmente após sua transformação em Sindicato Nacional, teria sua ação cada vez mais identificada com a defesa dos docentes das Instituições de Ensino Superior Públicas (OTRANTO, 2000, p. 6-7).

A visão público *versus* privado e a pressão das sociedades mantenedoras das instituições de ensino privadas, além do discurso de militantes que, segundo Otranto (2000), desmereciam algumas instituições particulares, foi gradativamente afastando esses docentes do ANDES-SN e conseqüentemente, o objetivo inicial de se tornar um sindicato de todos os docentes, seja das universidades públicas ou das particulares, não foi atingido.

Apesar disso, segundo Otranto (2000), algumas instituições particulares optaram em manter-se ligado ao ANDES-SN, por considerarem as discussões políticas sobre educação proveitosas.

De acordo com Otranto (2000), em 1989 o ANDES-SN vincula-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), assumindo a postura contrária ao governo em relação: a privatização do Ensino Superior, cortes orçamentários das IES públicas e o movimento de esvaziamento do Estado em suas obrigações com o Ensino Superior. Segundo Otranto (2000) a principal bandeira do ANDES-SN é a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Em documento publicado pelo ANDES-SN, em 2004, intitulado “A Contra-reforma da Educação Superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva”, o Andes-SN (2004) defende a todos os cidadãos o direito de educação pública, gratuita e de qualidade, por ser um dever do Estado e se posiciona contrários ao fato do mercado interferir nesse direito. “A educação superior somente poderá ser assegurada a todos os milhões de jovens que a reivindicam – apenas nove em cada cem jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em alguma instituição de ensino superior, destes menos de três estão em uma instituição pública – por meio de políticas públicas estatais” (ANDES-SN, 2004, p. 6).

A discussão sobre a Educação Superior, de acordo com o Andes-SN (2004), confronta a tese de que o setor privado é eficiente e, portanto, deve conduzir a expansão do Ensino Superior,

incentivados pelas PPP's, PROUNI, inovação tecnológica, entre outras parcerias com o Governo. Para o Andes-SN (2004) a falta de distinção entre as duas esferas: pública e privada, é prejudicial ao Ensino Superior.

Para o Andes-SN (2004) o Governo Federal através do MEC deve tomar para si a responsabilidade quanto a expansão de vagas no Ensino Superior Público e que os recursos repassados a iniciativa privada através das PPP's, como exemplo, devem ser aplicados diretamente nas instituições públicas, fortalecendo-as e democratizando o acesso numa perspectiva maior.

Em relação ao Banco Mundial e as políticas para a Educação Superior no Brasil, o Andes-SN (2004) traz que:

[...] As proposições do Banco Mundial para a educação superior fracassaram em toda parte e é preciso superá-las e não recauchutá-las. Lamentavelmente, essas proposições continuam oprimindo os cérebros dos autores dos referidos projetos fundamentados nas PPP's. Todo o esforço político do ANDES-SN nas assembleias, colóquios, mesas e nas ruas, estará dirigido para a concretização das condições para que a educação superior pública possa estar no rumo da universalização, na direção oposta à sua perversa mercantilização (ANDES-SN, 2004 p. 9).

Em relação a viabilidade das propostas apresentadas pelo Andes-SN (2004), são apresentadas as seguintes proposições:

- Destinação de recursos do Orçamento da União, nunca inferior a 12%, com o fim de aplicação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas;
- Destinação de, no mínimo 1,2% do PIB, às atividades de pesquisa;
- Expansão da rede pública de ensino em todos os níveis e modalidades, dando atenção especial ao turno noturno;
- Garantia de assistência estudantil completa; e
- Participação da comunidade acadêmica na elaboração das propostas orçamentárias.

## 7. A ANÁLISE DOS DISCURSOS

O presente capítulo contempla duas seções. A primeira seção trata dos Atores Sociais e a postura adotada por esses atores em relação a Educação Superior no Brasil. A outra aborda a análise do discurso dos Atores Sociais, realizada através de fragmentos desses discursos, utilizando-se categorias da Análise Crítica do Discurso.

### 7.1 PRIMEIRO OLHAR SOBRE OS ATORES SOCIAIS

O Banco Mundial se posiciona no cenário mundial como uma grande cooperativa dos 187 países-membros que disponibiliza recursos financeiros, assistência técnica e base de conhecimento extensa, atuando em várias áreas.

O objetivo, segundo o próprio Banco Mundial, é apoiar a esses países a atingirem um crescimento duradouro, equilibrado e sustentável, com a redução da pobreza e da desigualdade.

O Banco Mundial, desde a Conferência de *Breton Woods* adota o discurso que garantiu e que legitimou sua atuação diante dos países-membros e de toda a comunidade internacional. O que se constata é que esses países reconhecem o poder do Banco Mundial em resolver problemas aos quais não conseguiriam resolver sem a influência do Banco Mundial.

Em determinadas áreas, como a educação, o banco propõe pacotes de projetos, muitas vezes elaborados por economistas, e sem levar em consideração as características regionais, ou seja, determinados projetos em educação em determinados países não terão a mesma garantia de sucesso no Brasil, como exemplo.

Por se tratar de um banco fica translúcido que o mesmo necessita dos recursos advindos desses países para dar continuidade a esse trabalho. Por isso que um dos requisitos para a concessão dos empréstimos é um rigoroso relatório (CAS), onde são tratados todos os assuntos sobre os países, inclusive a sua capacidade de pagamento da dívida assumida. Para tanto, além do empréstimo propriamente dito, o banco influencia em outras áreas,

principalmente na governança dos países, visando a garantia de que o país creditado adote medidas para uma economia que garanta o retorno financeiro ao Banco Mundial.

Como o objetivo desse trabalho é analisar se há a influência do Banco Mundial nos discursos dos atores sociais brasileiros em relação a Educação Superior, o MEC foi um dos atores sociais identificados neste trabalho como importante para ser confrontado, principalmente com a legislação e sua atuação.

Em relação ao objeto de estudo deste trabalho que é a Educação Superior, o MEC é responsável por toda a política educacional no país.

Fato relevante tratado neste trabalho foi do Acordo firmado entre o MEC e a USAID, que resultou numa **reforma em todo o sistema de ensino** no país e refletido na **Lei de Diretrizes e Bases de 1968**. De acordo com Pereira (2007), o acordo MEC-USAID “enfraqueceu os movimentos de educação e cultura popular, atendendo, assim, aos objetivos do regime militar, que era desarticular os trabalhos voltados à conscientização” (PEREIRA, 2007, p. 59).

Com a anuência do MEC e as orientações do banco, em aumentar a participação de instituições privadas na educação, principalmente a superior, o país passou a ter um ensino superior essencialmente privado, restando ao MEC regular sobre o assunto.

Essencialmente, o aluno que ingressa no ensino superior é oriundo do Ensino Médio e tem como objetivo ingressar no mercado de trabalho. No entanto, a oferta de vagas foi ampliada, a demanda também é constante, mas não se tem a garantia que o aluno formado se mantenha no mercado de trabalho.

O que há, de fato, é a importância do ensino superior para o país e o papel do MEC deve ser o de regulador e controlador de todo o sistema de ensino superior, independente de público ou privado.

Outro ator abordado neste trabalho foi o CRUB, que entre suas funções teve como uma das primeiras marcada com a implantação do convênio MEC/USAID, que consistia em um acordo visando uma modernização administrativa das universidades brasileiras. O acordo **impunha**



**ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa** desde a primeira série do então primeiro grau. Houve então uma reforma da educação pública que atingiu todos os níveis de ensino e o CRUB era o responsável pela execução do convênio.

A ANDIFES, mais um ator social deste trabalho, representando as instituições federais de ensino superior, atua na defesa dos interesses dos dirigentes das instituições federais de ensino superior. Entre suas propostas e atuação está a modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior e que a soberania nacional depende da produção de conhecimento, inovação e transferência tecnológica na sociedade contemporânea, para tanto é necessário fortalecer o Sistema Nacional de Educação.

Destaca a importância das IFES nas pesquisas desenvolvidas no país e na referência de qualidade na formação de recursos humanos para a sociedade, além da atuação na graduação e na extensão. E, segundo a ANDIFES, combatem as tentativas de tornar o ensino uma mercadoria orientada pelas leis de mercado e submissa a regras internacionais multilaterais. E se mostra preocupada com atuação do MEC em garantir a qualidade dessas instituições.

A ANDIFES ainda defende que o Brasil possui e produz riquezas suficientes para manter um programa de expansão das universidades federais e que a decisão para tal é de natureza política.

O ANDES-SN, o último ator social abordado, dada sua própria natureza sindical (embora tenha nascido como uma associação), assume um papel mais crítico em relação à dependência do país à cooperação de organismos financeiros internacionais.

Na seção referente ao ANDES-SN, foi realizado um apanhado histórico quanto ao seu surgimento até a sua transformação em Sindicato Nacional filiado à CUT. Fato relevante a destacar é que, apesar do ANDES-SN ter surgido de um movimento docente tanto da esfera pública quanto privada, sua ação cada vez mais é identificada com a defesa dos docentes das instituições de ensino superior públicas.

De acordo com o ANDES-SN, o sindicato se contrapõe a política do governo de abertura ao

mercado, na tentativa de integrar o sistema de ensino superior à lógica mercadológica internacional. Defendem, portanto que o governo federal garanta o direito fundamental de acesso ao ensino superior sem recorrer ao mercado para tal.

Em relação às proposições do Banco Mundial para a Educação Superior brasileira, o ANDES-SN afirma que se trata de proposições fracassadas e o rumo que está sendo tomado é o da mercantilização.

## 7.2 OS DISCURSOS DOS ATORES SOCIAIS

Procurou-se nos capítulos anteriores formar elementos como subsídio para caracterizar as posições políticas dos grandes atores sociais que atuam na educação brasileira, como o Banco Mundial, MEC, CRUB, ANDIFES e ANDES-SN.

Foi construído um referencial teórico sobre poder e na metodologia a ACD, com o intuito de subsidiar a análise dos discursos dos atores sociais, que a seguir se apresenta.

Primeiramente, verifica-se o uso do poder simbólico tratado por Bourdieu, aliado ao capital econômico, nas ações do Banco Mundial em relação às políticas de educação superior no Brasil. Não há o uso da força para convencer ao Brasil.

Segundo Fairclough (2010) o discurso possui **modos**, **gêneros** e **estilos**. O discurso adotado pelo Banco Mundial tem o **modo** das representações e o modo de ser, uma vez que o Banco Mundial auto-constrói a sua identidade e o modo de agir (MISOCZKY, 2003).

Em relação ao **gênero** da ACD, que consiste no modo de agir para produzir a atividade social, foram considerados nesse trabalho os relatórios e os documentos do próprio banco que passam a ideia de super capacitação para a resolução de problemas dos países-membros, sempre com um estilo de liderança e hegemonia, como pode ser observado no recorte abaixo:

O Banco Mundial é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros. O banco atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. (BANCO MUNDIAL, 2014).

Fazendo uso do quadro 02 à página 18 e 19 deste trabalho e a análise do relatório do Banco Mundial, denominado *Estratégia para o Setor Educacional*, de 1999, e em documento apresentado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*, de 2002, destaca-se:

[...] a educação, na maioria dos países, é tanto financiada quanto fornecida pela esfera pública, [...] não há razão, a priori, para que toda a educação seja fornecida, financiada e administrada pelo setor público (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 34).

En los pasados dos decenios, muchos países han experimentado una extraordinaria diversificación em sus sectores de educación terciaria. La aparición de diversas instituciones nuevas paralelas a las universidades tradicionales – ‘institutos técnicos para estudios de corta duración, *community colleges*, politécnicos, centros de educación terciaria popular con programas bienales, centros de enseñanza a distancia y universidades abiertas’ – ha creado nuevas oportunidades para satisfacer la demanda social creciente. En América Latina, Asia y, más recientemente, en Europa Oriental y África subsahariana, esta tendencia se ha visto intensificada por el rápido crecimiento en el número y tamaño de las instituciones privadas de educación terciaria (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 69).

As palavras grifadas assumem o **tom imperativo** com que o Banco Mundial se posiciona em relação à possibilidade de uma maior participação do setor privado. Contém também a conotação de **pressuposição**, ou seja, é tida como uma possibilidade a participação da iniciativa privada, legitimada por já ocorrer “na maioria dos países” e demonstra através de modelos, segundo o Banco Mundial, extraordinariamente diversificada em muitos países.

Portanto, o discurso aqui utilizado é para legitimar as posições e convicções do Banco Mundial em relação à abertura para o mercado explorar a oferta do ensino superior no Brasil.

Ainda em relação à oferta de vagas, trata-se que:

[...] há argumentos a favor de (1) encorajar seletivamente a administração e/ou a propriedade de instituições [educativas] por ONGs, comunidades de grupos religiosos e empresários, (2) de permitir que estudantes e seus pais escolham entre diferentes opções e (3) de exigir algum nível de financiamento privado após os níveis básicos. (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 35).

No fragmento do discurso do Banco Mundial, o mesmo já torna de maneira explícita a sua **orientação**, fazendo uma **colocação**, quando utiliza a palavra **seletivamente**, visto como um adjetivo aos grupos que podem ser selecionados para assumirem esse papel na educação.

Com o intuito apelativo, faz-se o uso do **Ethos**, quando trata da permissão que será dada aos pais e estudantes de escolherem entre diferentes opções e encerra demonstrando qual o nível de ensino, naquele momento que o Banco Mundial estava tratando, ou seja, após os níveis básicos.

O Banco Mundial utiliza o **discurso economicista** para tratar sobre a educação, quando define que a “educação é um bem de consumo e o estudante é o principal consumidor por intermédio de seus pais” (WORLD BANK, 2001, p. 1).

A educação vista sob esse **estilo**, ganha conotação de produto e, sendo assim, os estudantes e os seus pais passam a ser clientes, ou seja, passa a operar a lógica de mercado. Mas para que isso pudesse ocorrer, necessário foi que o setor da educação estivesse organizado, de modo que operasse de acordo com a lógica do mercado.

Era preciso ter a informação sobre a oferta da educação, incluindo sua qualidade (conseguida através de instrumentos de avaliação); como se trata de um bem de consumo, era preciso se ter incentivos para garantir o seu funcionamento; garantias para atrair o capital privado; competição entre os provedores dessa educação e, para completar o círculo, novamente avaliar para alimentar o sistema de informação desses provedores. E o órgão, no Brasil, que pode garantir e legitimar tal situação é o Ministério da Educação.

Há, portanto, uma **intertextualidade** ente os discursos apresentados pelo Banco Mundial e MEC que, numa intensa reformulação da educação superior, que se inicia a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias, que visam à avaliação do Ensino Superior no país; a possibilidade de captação de recursos privados para financiamento de atividades acadêmicas, através de parcerias com fundações de direito privado e empresas; um sistema de reserva de vagas; a reformulação da Educação Profissional e Tecnológica; a possibilidade de realização de Parcerias Público-Privadas (PPP's); a isenção fiscal a Instituições de Ensino Superior privadas (exemplo: Programa Universidade para Todos); a criação da Universidade Aberta do Brasil; o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI); e a criação de entidade de personalidade jurídica de direito privado, com o objetivo de flexibilizar a contratação de funcionários para atender os hospitais universitários.

Outro ator social que apresenta evidências da influência do Banco Mundial no discurso assumido é o CRUB, que além de concentrar suas atividades na coordenação do convênio MEC/USAID, do governo norte-americano, seus documentos e discursos de seus presidentes, evidenciam a **intertextualidade** com os textos do Banco Mundial.

[...] diante da necessidade imperiosa de multiplicar o número de concludentes dos cursos de graduação que tinham acesso às fases mais avançadas da formação acadêmica, o Conselho propôs soluções e agiu. Nesse sentido, foram realizados convênios internacionais, na década de 1980, com a Organização Universitária Interamericana e com a Organização dos Cursos de Lideranças Universitárias, parcerias que permaneceram por muitas décadas (CRUB, 2007).

A expressão “necessidade imperiosa” tem o objetivo de valorizar a medida adotada pelo Conselho. Trata-se do uso da **modalidade**, ou seja, conferindo o **sentido de obrigação** ou de **pretensão de verdade**.

Em relação às expressões “o Conselho propôs soluções e agiu” e “foram realizados convênios internacionais”, quer passar a ideia de que a alternativa de estabelecer convênios com organizações internacionais podem resolver os problemas ou as dificuldades que possuímos na Educação Superior. Trata-se do **Ethos**, uma forma sutil de **argumentação persuasiva**, nesse caso não tão apelativa emocionalmente.

[...] foram também incluídos temas como a avaliação institucional do sistema universitário; as condições e procedimentos relativos ao credenciamento, credenciamento e descredenciamento das universidades; a implantação de cursos sequenciais; a integração universidade-sociedade-sistema produtivo; a qualidade do ensino de graduação; o sistema nacional de pós-graduação e o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, outro fenômeno que se acentuou no período e que também contribuiu para a mudança das questões as quais o Conselho tinha que lidar foi a expansão da iniciativa privada na educação superior (CRUB, 2007).

As expressões sublinhadas correspondem ao discurso do CRUB relatando sua participação nas definições de políticas para a Educação Superior. Pode-se observar a **intertextualidade** entre elementos do discurso acima com as diretrizes do Banco Mundial e com o próprio MEC, destacadas anteriormente.

Outro ponto importante onde fica evidente a **intertextualidade** entre o que o Banco Mundial em 1999 e o CRUB em 2007 trataram, é sobre a capacidade do poder público em tratar a expansão universitária.

De acordo com o Crub (2007),

[...] contribuíram para isso a reconhecida incapacidade material do poder público de ampliar sua rede, a crescente pressão social por aumento de vagas e uma concepção de Estado em que este começava a passar para o mercado parte de suas atribuições. [...] Esse acontecimento foi reflexo da diversificação que caracterizou o surgimento de uma quantidade expressiva de novas instituições (CRUB, 2007).

Este fragmento expressa um tom de **pressuposição** sobre a capacidade do poder público em expandir o número de vagas. Papel que, segundo o Banco Mundial em 1999, não havia motivos para que toda a educação fosse fornecida, financiada e administrada pelo setor público.

Em relação à ANDIFES e o ANDES-SN, **não** foram verificadas intertextualidade entre os discursos e o discurso do Banco Mundial.

O discurso da ANDIFES, como demonstrado abaixo, diverge do que o Banco Mundial defende como política pública para a Educação Superior no Brasil.

[...] que na sociedade contemporânea a produção de conhecimento, a inovação e a transferência tecnológica são fundamentais para a soberania das nações; [...] que há necessidade de robustecer o Sistema Nacional de Educação com a efetiva integração entre os diversos níveis de ensino e o compromisso que as IFES têm com este princípio; [...] que o sistema público é a referência de qualidade na formação de recursos humanos para a sociedade, em geral, e para os demais níveis de ensino, em especial; [...] que o ensino público, gratuito e de qualidade é essencial para reverter a situação de desigualdade social e regional de nosso país; [...] que é necessário combater as tentativas de tornar o ensino uma mercadoria orientada pelas leis de mercado e submissa a regras internacionais multilaterais (ANDIFES, 2003, p. 1).

As expressões em destaque demonstram o **tom**, nesse caso **declarativo**, acerca do papel da associação em relação às políticas públicas para a Educação no Brasil.

O discurso adotado pelo ANDES-SN têm um estilo mais **crítico** e **antagônico** às proposições do Banco Mundial. Como pode-se destacar abaixo:

[...] As proposições do Banco Mundial para a educação superior fracassaram em toda parte e é preciso superá-las e não recauchutá-las. Lamentavelmente, essas proposições continuam oprimindo os cérebros dos autores dos referidos projetos fundamentados nas PPP's. Todo o esforço político do ANDES-SN nas assembleias, colóquios, mesas e nas ruas, estará dirigido para a concretização das

condições para que a educação superior pública possa estar no rumo da universalização, na direção oposta à sua perversa mercantilização (ANDES-SN, 2004 p. 9).

Em relação aos discursos dos dois atores sociais ANDES-SN e da ANDIFES, em relação a Educação Superior, pode-se destacar fortes evidências intertextuais e o uso da **antítese**, conforme quadro 04.

Quadro 04 – **Intertextualidade e antítese:** Andifes e Andes-SN

ANDIFES (2012)	ANDES-SN (2004)
“adequar academicamente a universidade, em seu aspecto qualitativo e quantitativo, as novas demandas, dinâmicas, escalas e aos novos papéis e contextos globais advindos da sociedade do conhecimento, cada vez mais fortalecido neste início de século”.	“[...] defende com todas as suas forças o direito de todos os que possuem um rosto humano à educação pública, gratuita e de alta qualidade em todos os níveis. Mais do que um intangível bem público, a educação é um dever do Estado”.
“[...] se o governo federal tiver interesse em discutir e formular políticas de educação superior no país com participação do setor privado terá dificuldades, pois grande parcela da oferta de vagas está sobre o controle de fundos de investimentos que têm sede fora do país e atuam por meio da bolsa de valores. Portanto, seguem prioritariamente regras do mercado”.	“[...] É inadmissível, que o mercado seja convocado pelo governo federal para garantir esse direito humano fundamental. O mercado nunca socializou direitos e jamais poderá fazê-lo. A educação superior somente poderá ser assegurada a todos os milhões de jovens que a reivindicam por meio de políticas públicas estatais”.
“[...] aumentar as vagas de ingresso na graduação, especialmente no período noturno [...], aumentar a oferta de vagas nos cursos de mestrado e doutorado (considerando a diminuição das desigualdades regionais), [...] ampliar a oferta de mestrados profissionais temáticos nacionais em rede”.	“A expansão da rede pública de ensino em todos os níveis e modalidades com recursos assegurados para o pleno aproveitamento da capacidade física instalada para ensino, pesquisa e extensão é prioridade. No planejamento da expansão da rede pública de ensino, seja dada especial atenção ao ensino noturno, atualmente configurado como reserva de mercado da rede privada, dotando as instituições públicas de condições adequadas, para garantir-lhes um elevado padrão acadêmico”.
“[...] ampliar os programas de mobilidade estudantil, ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil e ampliar programas para recepção de alunos e docentes estrangeiros”.	“[...] A gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo”.

Fonte: adaptado de Andifes (2012) e Andes-SN (2004).

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho foram divididas em duas seções. A primeira, relacionada com a pesquisa, teve o objetivo de destacar, principalmente após a análise dos discursos realizados na seção 7.2, o resultado da pesquisa após verificar os discursos dos atores sociais com o foco na Educação Superior Brasileira. Na segunda seção, apresentou-se uma proposta que valoriza a independência do país em relação a definição de políticas públicas para a Educação Superior e a atuação dos Atores Sociais que têm a responsabilidade de conduzir a discussão acerca do tema.

### 8.1 A PESQUISA

Ao se iniciar esta dissertação, partiu-se do questionamento sobre a possibilidade da influência do Banco Mundial nos discursos de atores sociais brasileiros em relação a Educação Superior.

Em termos dos objetivos pretendidos, verificou-se que há fortes evidências de influência do Banco Mundial nos discursos dos atores MEC e CRUB no que diz respeito às políticas públicas da Educação Superior no Brasil, evidenciadas ao longo do texto.

Como exemplo mais evidente, o Acordo MEC/Usaid, coordenado pelo CRUB, como o próprio conselho destaca, demonstra por si só a influência de organismos internacionais nas políticas públicas da educação no Brasil.

De acordo com esta pesquisa essa não foi a única interferência. Há evidências de que a própria legislação do Ministério da Educação e a criação de programas como o PROUNI é a demonstração da execução por parte do ministério, do **aconselhamento** do Banco Mundial em relação a ampliação da abertura do Ensino Superior a iniciativa privada.

Merece destaque também o discurso do CRUB e do Banco Mundial, abordados no capítulo destinado a análise dos discursos, o fato desses dois atores considerarem o poder público como incapaz de realizar a ampliação da oferta da Educação Superior.



Em relação à ANDIFES e o ANDES-SN, os dois atores fazem uma defesa da independência dos organismos internacionais mais contundente e apresentam propostas que viabilizam um sistema público gratuito e de qualidade, sem a necessidade de se transformar o ensino em uma mercadoria sujeita a regras do mercado

Nesses dois atores, ANDIFES e ANDES-SN, foi detectada a intertextualidade entre os seus discursos.

## 8.2 A PROPOSTA

O viés economicista do Banco Mundial não pode ser o único a orientar as políticas públicas para a Educação Superior no Brasil. Não se pode encarar a melhora da educação de um país como apenas a saída para melhorar a renda de indivíduos, para a produção econômica e para servir de mão-de-obra nas fábricas e nos serviços do país. Tem-se que preparar a população para resolver seus próprios problemas, também sociais, melhorar sua qualificação e qualidade de vida.

As relações de poder entre o Banco Mundial e atores sociais brasileiros devem se eximir aos poucos, uma vez que essa dominação pode trazer prejuízos aos direitos dos cidadãos brasileiros em relação ao direito ao acesso a Educação Superior.

Ao contrário do que se tinha no passado, quando foi criado o Banco Mundial e as primeiras incursões do banco no país, o discurso é que o Brasil era subdesenvolvido, que não tinha profissionais e políticas sociais capazes de articular essas políticas.

Atualmente, o Brasil já possui a capacidade de articular e discutir seus problemas, merecendo abrir espaço para a atualização do debate, de forma autônoma, sem depender da tutela de outras nações.

Recomenda-se assim que a sociedade civil organizada compreenda, debata e formule seus questionamentos diante da influência desses organismos financeiros, com qualificação e politização das discussões sobre o verdadeiro papel desses organismos e, a partir disso, seja possível elaborar e executar políticas públicas para a Educação Superior no Brasil com mais independência e soberania.

Para finalizar, este trabalho propõe uma postura dos atores sociais no Brasil, mais crítica, menos passiva, entendendo que um banco tem suas funções, muitas delas relevantes, mas que sua principal função é disponibilizar os recursos financeiros e não interferir nas políticas públicas do Brasil ou de qualquer outro país, seja na Educação ou em qualquer outra área em que o Banco Mundial atue. A influência que os representantes brasileiros possui na gestão e nas políticas públicas deste banco devem se colocar a serviço dessa independência e soberania do Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Jeffrey C. **Ação coletiva, cultura e sociedade civil:** secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 13, n. 37, p. 5-31, 1998.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro.** *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun., São Paulo, 2002.

ARIOLLA, Salvador. ***El Papel de Las Instituciones Económicas Internacionales: El Dialogo Norte-Sur, La Estrategia de Los Países Industrializados.*** Documento apresentado no seminário sobre políticas para o Desenvolvimento Latino Americano. CECADE, 1980. Disponível em <<http://www.cepal.org>>.

ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **A Contra-reforma da Educação Superior:** Uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do Governo de Lula da Silva. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Universidade Pública, Direito de Todos: Vamos Barrar essa Reforma Universitária!!!.** Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. **Carta de São Paulo: Vamos voltar às ruas! Na Copa vai ter luta.** Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-570583720.pdf>>. Brasília, 2013.

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais.** Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Proposta de expansão e modernização do sistema público federal de ensino superior encaminhada ao Senhor Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva.** Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Agenda de desenvolvimento para as Universidades Federais.** Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pronunciamento do Reitor Oswaldo Baptista Duarte Filho (UFSCar), presidente da Andifes, na cerimônia de entrega do Anteprojeto de Lei da Educação Superior ao Senhor Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.** Brasília, DF, 2005.

BANCO MUNDIAL. ***Educación Primaria.*** Washington, DC, 1982.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. ***El Financiamiento De La Educación En Los Países En Desarrollo: Opciones De Política.*** Washington, DC, 1986.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. ***Prioridades Y Estrategias Para La Educación.*** Washington, DC, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas De La Experiencia*. [s.l.]: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Informações sobre as funções do Banco Mundial**. Disponível em <<http://www.bancomundial.org.br>>.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Banco Mundial: Washington, D.C., 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Brasil: justo, competitivo e sustentável – contribuições para o debate**. Banco Mundial: Brasília, DF. 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Grandes Pasos En Un Gran País: Brasil Consigue Importantes Logros En El Proceso de “Educación para Todos”*. Serie Especial sobre *educación para todos en América Latina y el Caribe*, Enero, N°. 84. 2006.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Country Partnership Strategy: 2012-2015*. Banco Mundial: Washington, D.C., 2011.

BORGES, M. C. **A Unesco e o direito à educação superior**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. Anais... São Paulo, p.1-15, 2011..

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fenando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB**. (Lei no. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA Ed., 1998.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, p. 44-49, 2013.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade na encruzilhada**. UNESCO BRASIL. Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização. Brasília: UNESCO/SESU, 2003.

CASTRO, Magali de. **Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu**: do poder formal, pessoal e simbólico ao poder explícito. Revista Fac. Educ. São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação superior**. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed. São Paulo: Xamã, p. 73-84, 2007.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no debate internacional**: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, ano/vol. 13, nº. 002, p. 29-52, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Universidade:** Organização ou instituição social. UNESCO: A Universidade na encruzilhada - seminário universidade: por que e como reformar. Brasília: UNESCO/SESU/MEC, 2003.

COELHO, Pedro Rabelo. **Sindicalismo na Universidade:** um estudo do movimento docente. Santa Maria: SEDUFMS/ANDES-SN, 1996.

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **O Crub.** Disponível em <http://www.crub.org.br/o-crub/>. 2007. Acesso em: 19 mai. 2014.

CORAGGIO, José Luís. **Propostas do Banco Mundial para a educação:** sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Helena ALTMANN. Influências do Banco Mundial. L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 75-124.

COSTA, Sérgio. **Esfera pública, redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais no Brasil.** Novos Estudos cebrap. São Paulo. n. 38, 1994.

CROUCH, Colin. *The Strange Non-death Of Neoliberalism.* Cambridge: Polity, 2011.

CUNHA Luiz Antônio. **O Ensino Superior no Octênio FHC.** In: Educação e Sociedade: revista de ciência da educação. Campinas. V.24, n. 82. 2003.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Políticas para o Ensino Superior a partir da Conferência de Paris.** In: Universidade e Sociedade. Ano IX, n. 18. março de 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 3.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introduction. Critical Discourse Studies,** v.1, n.1, p.1-7, 2004.

\_\_\_\_\_. **A dialética do discurso.** Revista Teles, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/agosto, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman; GRAHAM, Phil. *Marx As a Critical Discourse Analyst: The Genesis Of A Critical Method And Its Relevance To The Critique Of Global Capitalism.* Estudios de Socio-lingüística, Madrid, n.3, p.185-229, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira:** uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder.** In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir.** Editora Vozes, 23ª ed., São Paulo, 1995.

GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2001.

GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. **Pesquisa qualitativa e o debate sobre a propriedade de pesquisar.** In (Org.) GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1996.

HARDY C.; CLEGG, S. **Alguns ousam chamá-lo de poder.** In: CLEGG, Stewart el alli. *Handbook de estudos organizacionais.* São Paulo: Atlas, 2001.

JAMESON, Frederic. **Postmodernism, Or The Cultural Logic Of Later Capitalism.** Durham: Duke University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Espaço e imagem:** teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2004.

KOUMÉ, Paul. **Bancos de desenvolvimento:** o Banco Mundial e a experiência brasileira, São Paulo. 1979.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

LEMKE, Jay. **Textual Politics: Discourse And Social Dynamics.** London: Taylor and Francis, 1995.

LEONARD-BAXTON, D. **A Dual Methodology For Case Studies: Synergistic Use Of A Longitudinal Single Site With Replicated Multiple Sites.** Organization Science, 1(3), 1990.

LICHTENSZTEJN, Samuel; BAER, Mônica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial:** estratégias e políticas do poder financeiro. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIMA, Juliana Schmitz Paes. **Banco Mundial e sistema de ensino superior:** desenvolvimento ou controle externo. Florianópolis, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** R. Katál, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun., Florianópolis, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACIEL, Osvaldo de Oliveira. **Trabalhando a luta, construindo a história.** Universidade e Sociedade, v. 1, nº 1, p. 68-75, 1991.

MAIA, Antônio C. **Sobre a analítica do poder de Foucault**. Tempo Social; Ver. Sociol. USP. São Paulo, v. 7, p. 83-103, 1995.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARTINS, Gilberto de Andrade, THEÓFILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 61-62.

MASON, Edward S; ASHER, Robert E. The World Bank Since Bretton Woods. **Washington:** The Brookings Institution, 1973. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=Y4VmW98hZy8C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

MATUS, Carlos. **Política, planejamento e governo**. 3. ed. Brasília: IPEA, 1997.

MELLO, Celso D. de Albuquerque. **Curso de direito internacional público**. Rio de Janeiro: Renovar, v.1, 2002.

MISOCZKY, Maria Ceci. **O Banco Mundial e a reconfiguração do campo das Agências Internacionais de Saúde:** uma análise multiparadigmática. Revista da Administração Pública, n. 37, jan./fev. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Análise crítica do discurso:** uma apresentação. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 3, n. 2, mai./ago. UFPE, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEWMAN, Janet. **Modernising Governance**. London: Sage, 2001.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVO, Vania Maria Fighera; MISOCZKY, Maria Ceci. As estratégias discursivas presentes na origem do referencial para o desenvolvimento sustentável: uma análise crítica do Relatório de Brundtland. In: XXVII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2003, Atibaia. **Anais do XXVII ENANPAD**, p. 1-15, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. **Movimento sindical docente:** História e Crise. Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, v. 22, n. 2, jul./dez. UFRRJ, 2000.

PATRINOS, Harry Anthony *et al.* **The Role And Impact Of Public-Private Partnerships In Education**. Washington: World Bank, 2009.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação de jovens e adultos e educação popular:** um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. 2007. EcoS – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun., 2007.

PEREIRA, S. M. C. **Projeto nordeste de educação básica (1994-1999):** uma análise da participação do Banco Mundial na definição da política educacional brasileira. 2001. Dissertação (Mestrado) – Araraquara.

PHILLIPS, Nelson e HARDY, Cynthia. *Discourse Analysis: Investigating Processes of social construction*. (Qualitative Research Methods; v. 50). Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PIRES, Julio Manuel. **Uma visão histórica sobre o problema do padrão de financiamento da economia brasileira.** Ensaios FEE, v. 25, n. 2, p. 545-560, out. Porto Alegre, 2004.

POLLITT, Christopher; BOUCKAERT, Geert. **Avaliando reformas da gestão pública:** uma perspectiva internacional. Revista do Serviço Público, v. 53, n. 3, p. 5-30, 2002

RACHED, Gabriel. **A criação do Banco Mundial sob o enfoque da economia política internacional.** Rio de Janeiro, 1-25, sem data. Disponível em: <[http://www.gpepsm.ufsc.br/html/index\\_arquivos/RACHED\\_G.pdf](http://www.gpepsm.ufsc.br/html/index_arquivos/RACHED_G.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2013.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RHODES, Roderick A. W. *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity, And Accountability*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial.** Revista Brasileira de Educação. V. 17, n. 50, maio-ago: 2012.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica:** como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007, p. 28-49.

ROSA FILHO, Duarte de Souza. **A produção social do campo de deslocamento de pessoas na Região Metropolitana de Porto Alegre.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Administração. Escola de Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SALTMAN, Kenneth. *The Gift Of Education: Public Education And Venture Philanthropy*. New York: Palgrave, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS FILHO, Nelson Gomes dos. **O poder nas organizações:** vertentes de análises. CienteFico. Ano II, vol. 1. Salvador. Ago./Dez.. 2002.

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, V. 43, n. 2, p. 347-69, Mar. Abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>>. Acesso em 23 ago.



2013.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política?**. In; Educação Brasileira. v. 22. n. 45. jul. a dez. 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Cad. Cedes, Campinas, V. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003, disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SOARES, Maria Clara Souto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; Sérgio, Haddad. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Paulo Renato; RILEY, Richard. **Educação além das fronteiras: Brasil e EUA estão eliminando as lacunas existentes na história, na cultura e no desenvolvimento**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 07.01.2001, p. A3.

TEIXEIRA, Anísio. **A Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TELO, Antônio José. **Do Tratado de Tordesilhas à Guerra Fria: reflexões sobre o sistema mundial**. Blumenau: FURB, 1996.

TILAK, Jandhyala B. G.. **Ensino Superior e Desenvolvimento**. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: UNIVERSIDADE XXI. 2003, Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/univxxi/textos.htm>.

TORRES, Rosa María. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TRINDADE, Hégio. **As universidades frente à estratégia do governo**. TRINDADE, Hélio (org.). Universidades em Ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos para a educação superior**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI. DOCUMENTO SÍNTESE. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR. **La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Relatório sintético sobre as tendências e desenvolvimentos na educação superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003). In: **Educação superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais..., Brasília: UNESCO Brasil; SESu, 2003.

VERGER, Antoni. *Framing and Selling Global Education Policy*: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 2012, (no prelo).

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

\_\_\_\_\_. *Economia y Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

WORLD BANK. *Education Sector Strategy*. Washington: The World Bank Group, 1999.

\_\_\_\_\_. *World Bank Group Education Strategy 2020. Learning for all*: investing in people's knowledge and skills to promote development, Washington: The World Bank Group, 2011.

\_\_\_\_\_. *New World, New World Banking Group*: (I) post crisis directions. Washington: The World Bank Group, 2010.

\_\_\_\_\_. **PPPs**: a toolkit. Washington: The World Bank Group, 2001.

Yin, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIZEK, Slavoj. **O espectro da ideologia**. In: ZIZEK, Slavoj. (Org.) Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.